

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

Fakulta tělesné výchovy a sportu

**Vliv kooperativních her
na sociální atmosféru ve třídě**

Diplomová práce

Vedoucí diplomové práce:

Mgr. Michal Frainšic

Zpracovala:

Bc. Lenka Panušová

Praha, 2013

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem závěrečnou diplomovou práci zpracovala samostatně a že jsem uvedla všechny použité informační zdroje a literaturu. Tato práce ani její podstatná část nebyla předložena k získání jiného nebo stejného akademického titulu.

V Praze, dne

Lenka Panušová

Poděkování

Touto cestou bych chtěla poděkovat Mgr. Michalu Frainšicovi za odborné vedení a vstřícný přístup. Také děkuji pedagogům z Gymnázia Jana Nerudy za umožnění realizace výzkumu.

Evidenční list

Souhlasím se zapůjčením své diplomové práce ke studijním účelům. Uživatel svým podpisem stvrzuje, že tuto diplomovou práci použil ke studiu a prohlašuje, že ji uvede mezi použitými prameny.

Jméno a příjmení:

Fakulta/katedra:

Datum vypůjčení:

Podpis:

ABSTRAKT

Název práce: Vliv kooperativních her na sociální atmosféru ve třídě

Cíl práce: Cílem práce je zjistit, jak významný vliv může mít půldenní kooperativní program se zaměřením na spolupráci na vzájemné vztahy mezi spolužáky jedné třídy a na následné vnímání třídní sociální atmosféry.

Metody: Pro získání dat byl využit standardizovaný dotazník „Hodnotenie sociálnej atmosféry v triede.“ Výzkumu se zúčastnilo celkem 72 respondentů ze tří prvních ročníků šestiletého Gymnázia Jana Nerudy v Praze. K vyhodnocení jsou využity statistické metody jako aritmetický průměr, modus či medián.

Výsledky: K pozitivnímu posunu v hodnocení třídní sociální atmosféry došlo ve všech zkoumaných skupinách. Nicméně v kontrolní skupině 1.D, kde kooperativní program neproběhl, nastalo výraznější zlepšení než v jedné z experimentálních skupin. Ověřili jsme, že půldenní program kooperativních her není dostačující k naplnění záměru výrazně ovlivnit vzájemné vztahy mezi spolužáky, ale může poukázat na nedostatky třídní sociální atmosféry.

Klíčová slova: spolupráce, komunikace, skupinová dynamika, kooperativní učení, prostředí školní třídy

ABSTRACT

Title: **Influence of Cooperative Games on Social Atmosphere in the Class**

Objectives: The goal of the thesis is to detect the importance of influence of a half-day cooperative program on relationships within one class and subsequent perception of social atmosphere in the class.

Methods: The standardized questionnaire “Hodnotenie sociálnej atmosféry v triede“ was used for data acquisition. 72 respondents of first three years of Jan Neruda Grammar School in Prague participated on the research. Statistic methods like arithmetic average, modus or median were used for data evaluation.

Results: The positive shift in evaluation of social atmosphere in the class was visible in all analysed groups. Nevertheless in the control group 1.D. where the cooperative program was not used there was a more significant improvement than in one of experimental groups. We proved that a half-day program of cooperative games is not sufficient for fulfilment of intentions to influence relationships within the class, but it can point out the deficiencies of social atmosphere in the class.

Keywords: cooperation, communication, group dynamics, cooperative learning, class environment

OBSAH

1	ÚVOD.....	10
2	TEORETICKÁ VÝCHODISKA PRÁCE	11
2.1	Sociologie a vliv skupiny.....	11
2.1.1	Sociální psychologie	11
2.1.2	Sociální prostředí.....	12
2.1.3	Význam rodiny.....	13
2.1.4	Sociologie skupiny	14
2.1.5	Skupinová dynamika	17
2.1.6	Sociální klima, sociální atmosféra	18
2.1.7	Specifické prostředí školní třídy	20
2.2	Souvislost motivace a týmové spolupráce	22
2.3	Hra a její význam	23
2.3.1	Vymezení pojmu HRA.....	23
2.3.2	Historie hry.....	25
2.3.3	Kooperativní hry.....	26
2.3.4	Podstatné znaky kooperativních her.....	27
2.3.5	Reflexe.....	28
2.4	Charakteristika Gymnázia Jana Nerudy.....	30
3	CÍL PRÁCE	32
3.1	Hypotézy	32
3.2	Úkoly	33
4	METODOLOGIE.....	34
4.1	Výzkumný soubor.....	34
4.2	Realizace výzkumu	34
4.3	Použité metody výzkumu	35
4.4	Zpracování výsledků.....	36
5	VÝSLEDKY	37
5.1	Sociální atmosféra v jednotlivých třídách	37
5.2	Souhrnné hodnocení všech složek v jednotlivých třídách	44
5.3	Celkové hodnocení sociální atmosféry	48

5.4	Porovnání změn v emocionálně-sociálním a činnostně-morálním faktoru	49
5.5	Hodnocení kooperace	50
5.6	Styl třídní učitelky a vztah ke studiu.....	52
5.7	Hodnocení zralosti skupiny	53
6	DISKUZE.....	56
7	ZÁVĚR.....	62
	SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	64
	SEZNAM PŘÍLOH.....	67

Použité zkratky

FTVS UK – Fakulta Tělesné Výchovy a Sportu Univerzity Karlovy

GJN – Gymnázium Jana Nerudy

E-S a Č-M faktor – emocionálně-sociální a činnostně-morální faktor

1 ÚVOD

Význam využívání her ve výchovně-vzdělávacím procesu je zřejmý a historické i současné vědecké prameny jej potvrzují. I přesto se většina pedagogů zařazení her do výuky vyhýbá a záměrně se drží původního direktivního modelu, který je založen na individualitě jednotlivých žáků.

Hry s různým zaměřením jsou často využívány pouze na adaptačních kurzech sloužících k seznámení studentů v nových třídách. V následném studiu je však účinek her často opomíjen. Třídy se účastní organizovaných kurzů zaměřených na lyžování, vodní turistiku, cyklistiku a podobně. Hry zařazované v rámci těchto kurzů jsou pak využívány pouze pro relaxaci a zábavu účastníků. Velkou měrou se vytrácí prostor pro využití her cílených například na komunikaci, týmovou spolupráci či na vzájemnou důvěru.

Neměli bychom však zapomínat, že školní instituce zajišťují nejen proces vzdělávací, ale také výchovný. Pro odpovídající všestranný rozvoj osobnosti jsou důležité dobré mezilidské vztahy a správné vzorce chování, které si žáci v průběhu studia osvojují. Způsoby chování, komunikace a další interakční projevy ovlivňují celkovou sociální atmosféru prostředí. S využitím cílených programů, aktivit a přístupů můžeme na sociální atmosféru působit a vztahy mezi členy kolektivu ovlivňovat.

Z vlastních zkušeností získaných absolvováním mnoha kurzů pořádaných katedrou sportů v přírodě na FTVS UK Praha můžu jen potvrdit významný účinek výchovy zkušeností a prožitkem. Zážitky a vzpomínky z kurzů se promítají do následných vzájemných vztahů a tím celkovou sociální atmosféru v kolektivu zlepšují. Studenti něco společného prožili, lépe se poznali, je snazší navázat komunikaci nebo požádat někoho o pomoc.

V současné situaci se státní školy stále častěji potýkají s nedostatkem finančních prostředků. Kurzy se zkracují nebo se úplně ruší. Cílem tohoto výzkumu je zjistit, v jaké míře mohou být vztahy mezi žáky jedné třídy ovlivněny půldenním intervenčním programem zaměřeným na kooperativní hry. V žádném případě není snahou dokazovat, že jednodenní program může nahradit vícedenní zážitkový kurz. Smyslem práce je poukázat na možnost využití kooperativních her i ve zkráceném rozsahu a navrhnout alternativu k různým mimoškolním programům, kterých se studenti nepravidelně účastní.

2 TEORETICKÁ VÝCHODISKA PRÁCE

2.1 Sociologie a vliv skupiny

Nejdříve se podíváme blíže na problematiku sociologie. Sociologie je věda o společnosti. Je to věda o její struktuře a fungování, o sociálních skupinách, institucích, sociálních jevech a procesech, s nimiž člověk přichází do kontaktu během svého života ve společnosti (Průcha, 2009).

Dále se v souvislosti se společností a jejím fungováním setkáváme s pojmy jako socializace osobnosti, sociální vnímání a interakce, sociální komunikace a jiné. Všechny tyto souvislosti jsou pro naši práci důležité. Školní prostředí je forma sociálního prostředí, školní třída je sociální skupina a v průběhu školní docházky dochází k socializaci osobnosti žáka. Na probíhající vztah mezi jedincem a společností se zaměřuje sociální psychologie.

2.1.1 Sociální psychologie

Tato interdisciplinární věda se zabývá jedincem ve společnosti. Zkoumá, jak okolní společenství na člověka působí, jak ovlivňuje jeho vývoj, vnímání a chování. Jak se člověk jejím působením v průběhu života mění, jak komunikuje s okolím, jaké si vytváří vztahy k jiným lidem a jak on sám působí na své okolí (Rozsypalová, 2003).

Socializace osobnosti je celoživotní proces směřující k začlenění člověka do společnosti. Nejdříve probíhá v rodině, později ve škole, ve skupině vrstevníků a také pod vlivem kulturního prostředí a masmédií. Člověk se musí během prvních let života naučit určité společenské normy a vzorce chování, aby do společnosti zapadl a nebyl okolím považován za asociálního jedince. Z přírodní, biologické bytosti se člověk po narození pod vlivem socializace mění v bytost lidskou, přizpůsobuje se lidskému chování a učí se lidským způsobům. Podle Rozsypalové (2003) k socializaci osobnosti vedou tyto činitele: sociální učení, sociální vnímání a sociální interakce, komunikace, vliv skupiny a vliv rodiny. „Špatně socializovaný jedinec je obtížně vychovatelný, nepřizpůsobuje se dobře v žádné skupině, chová se konfliktně, neplní své závazky a povinnosti“ (Rozsypalová, 2003, str. 125).

Průcha (2009) se v Pedagogickém slovníku vyjadřuje o socializaci ve škole, která má dle jeho slov specifickou podobu. „*Žáci se musí přizpůsobovat podmínkám institucionalizované výchovy a vzdělání, naplánovanému kurikulu i požadavkům učitelů, což některým žákům přináší problémy a klade nároky na profesionalitu i lidské vlastnosti učitelů. Nedostatky v procesu socializace, ať již způsobené vrozenými dispozicemi, nebo vlivem prostředí, se odrážejí v deviantním chování jedince*“ (Průcha, 2009, str. 319).

2.1.2 Sociální prostředí

Sociálním prostředím rozumíme veškerý souhrn jevů, situací, procesů a vztahů, které člověka obklopují během jeho života. A to v rodině, sociální skupině, společenské vrstvě a v celé společnosti. Toto prostředí působí na jedince od narození a podmiňuje jeho socializaci. Podle kvality a intenzity podnětů je rozlišováno prostředí zdravé, optimální, či prostředí podnětově chudé a znevýhodňující (Průcha, 2009).

Jak uvádí Helus (2007), sociální souvislosti života člověka jsou ovlivňovány čtyřmi základními komponenty. Jsou jimi: interakce s ostatními lidmi, určité společensko-politické a ekonomické poměry, určitá sdílená kultura a působení médií. Pro naši práci má nejdůležitější význam první komponent, tedy druzí lidé.

Prostředí obecně je to, co člověka kdekoli obklopuje a určitým způsobem na něj působí. Zaměříme se zde blíže na pedagogické prostředí, které je podle Zlámala (2009) vytvářeno následujícím:

- materiálními a technicko-technologickými podmínkami (estetika prostorů, celkové zařízení a vybavení, osvětlení atd.)
- sociálními podmínkami (sociální klima, mezilidské vztahy, vztahy k nadřízeným)
- organizačními podmínkami (organizace práce, informační systém, systém zásad a pravidel)
- subjektivními činiteli (kvalifikace, znalosti a schopnosti jednotlivců, jejich kulturní úroveň, morálně charakterové vlastnosti atd.).

V dalším možném rozdělení umožňujícím analýzu prostředí můžeme rozlišit mikroprostředí, mezoprostředí, exoprostředí a makroprostředí (Bronfenbrenner, 1989).

Výzkumy prokazují, že vkládání prostředků do trvalého zlepšování pedagogického prostředí má ekonomický, morální a sociální význam. V opačném případě dochází ke zhoršování tělesné i duševní pohody pedagogů i studentů, snižují se jejich výkony a kvalita edukačního procesu. *„Správně a kvalifikovaně prováděné řízení a kvalitní personální práce vytvářejí zdravé mezilidské vztahy a významně přispívají ke ztotožňování individuálních cílů učitelů i studentů s cíli školy“* (Zlámal, 2009, str. 31).

Vlivem prostředí na sociální vztahy ve skupinách se ve své práci zabývala Kalkusová (2012). Výzkum potvrzuje vliv kurzů aktivit v přírodě na rozvoj sociální soudržnosti a vztahů ve skupině dospívající mládeže. S využitím metody sociomapování bylo zjištěno, že třídní kurs aktivit v přírodě způsobuje vzájemný nárůst sympatií a mezi účastníky se vytváří silnější vztahy.

2.1.3 Význam rodiny

V první řadě probíhá socializace dítěte v rámci rodiny. Jak je uvedeno výše, dítě se v rodině učí základním společenským projevům a návykům, probíhá prvotní proces socializace, začleňování mezi lidské bytosti. Lidský druh se v obecném procesu fylogeneze téměř neliší. Rozdíly způsobují právě kulturní prostředí a ekonomické a politické poměry státu, ve kterém se rodina nachází. I v případě totožnosti uvedených komponentů se však každá rodina liší. *„Co rodina, to svérázné socializační prostředí s rozdílnými postoji vůči svému okolí, kladoucí taktéž své socializační nároky; ač je každá rodina součástí společnosti a v míře větší či menší je i pod její kontrolou, přesto působí na své členy jedinečným způsobem a socializovaný jedinec také jedinečným způsobem toto působení zvládá“* (Helus, 2007, str. 87).

Uvedme zde ještě jednu definici, vystihující význam rodiny obecněji:

„Rodina je skupina jedinců, mezi nimiž existují příbuzenské a citové vazby, je původní a nejdůležitější sociální skupinou, která je základním článkem sociální struktury. Rodina je ekonomickou jednotkou, spojuje ji společně užívaný majetek, a zároveň výchovnou jednotkou, rodiče jsou odpovědní za socializaci a výchovu svých dětí“ (Krausová, 2004, str. 122).

Rodina je tedy základním a nejdůležitějším činitelem v procesu socializace člověka. Ne ve všech případech však rodina funguje tak, jak by bylo třeba. Vliv rodiny a její

pojetí reaguje na vývoj společnosti a dynamicky reflektuje společenské změny. Blíže se významu rodiny z pohledu společnosti věnuje Sullerot (1999):

Současná rodina ve formě, kterou známe dnes, se začala rozvíjet s nástupem průmyslové revoluce v průběhu 19. stol. Autorka rozděluje vývoj této současné rodiny do tří etap. První etapa nastala během 2. světové války a pokračovala ještě několik následujících let. Útrapy války vedly k poznání rodiny jakožto základní jistoty. V období po válce stoupla sňatečnost, klesl věk lidí uzavírajících manželství, je patrná touha po lásce a sounáležitosti. Narození dítěte je chápáno jako stvrzení rodinné úplnosti, nastává tzv. „baby boom“. Další etapa je projevem následné krize popsáného fenoménu. V letech 1964 – 1990 dochází k poklesu porodnosti, prioritou se pro rodiny stává materiální zabezpečení. Ženy začínají pracovat ve stejné míře jako muži, přichází vlna emancipace a feminizmu. Dochází ke snižování počtu uzavřených manželství a prudce vzrůstá rozvodovost (až o 50%). Z těchto důvodů se začínají projevovat příznaky krize rodiny. Přibývá dětí vyrůstajících v neúplné rodině, vznikají alternativní formy soužití dětí s novými partnery rodičů či výchova ve střídavé péči. Třetí etapa nastala v 90. letech minulého století a charakterizuje současnou situaci. Chybí správný vzor úplné fungující rodiny, u chlapců vyrůstajících s matkou postrádáme mužský vzor. Uzavření sňatku ztrácí na významu a trvalosti, stále stoupá počet rozvodů a běžným se stává uzavírání druhých a třetích manželství. V dnešní době skýtají alespoň prarodiče možnost ukázat vnoučatům tradici rodinné semknutosti a hodnoty trvalého manželského svazku, nicméně za několik let ani to nebude reálné (Sullerot, 1999).

I přes tento nepříznivý vývoj můžeme v dnešním světě nalézt určitá pozitiva. Stávající svazky budou pravděpodobně otevřenější k svému sociálnímu okolí více, než tradiční uzavřené rodiny. *„Větší roli bude hrát svět známých, přátel, kolegů a kolegů, lidí vzájemně si pomáhajících, skýtajících si oporu tam, kde tradiční opora rodinného zázemí už neexistuje“* (Helus, 2007, str. 143).

Proto je dnes tak důležité nalézt přátele, umět se přizpůsobit či zvládnout vyřešit situaci společně s ostatními, takzvaně „zapadnout“ do kolektivu.

2.1.4 Sociologie skupiny

Nejdříve si definujeme pojem skupina. Skupina je soubor dvou a více osob, které spojuje něco společného. Osoby ve skupině mohou mít mezi sebou náhodné a volné

vztahy (např. cestující v tramvaji – jsou ve stejný čas na stejném místě a mají společný cíl, někam se přepravit) nebo naopak těsné a intenzivní vztahy (např. rodina, blízcí přátelé).

Rozsypalová (2003, str. 139) uvádí čtyři společné znaky skupiny:

- vytvoření vzájemných vztahů mezi jednotlivými členy skupiny
- stanovení společných cílů
- vědomí toho, že jedinec ke skupině patří
- určitá míra organizace skupiny.

Lidská činnost současné společnosti je formována do podoby jisté organizovanosti. Rodina, církev, škola nebo zaměstnanecký podnik jsou pak různé typy organizací, které se liší velikostí, podmínkami členství nebo stupněm formálnosti (Krausová, 2004).

Skupiny rozdělujeme na velké či malé a na formální či neformální. Vliv na určení skupiny má tedy její velikost, stabilita, stejnorodost, soudržnost a cíle a zaměřenost. Nicméně rozdělení podle velikosti a formálnosti skupiny se prolínají, malá skupina může být jak formální, tak neformální. Stejně je tomu i v případě velké skupiny.

Malá sociální skupina

V malé sociální skupině se všichni členové vzájemně znají, komunikují mezi sebou a vazby jsou blízké. Jde například o rodinu, školní třídu, sportovní oddíl apod. Malá skupina je definována počtem do cca 30 osob.

Velká sociální skupina

Velká sociální skupina se vyznačuje vysokým počtem členů, kde se všichni vzájemně neznají, každý nekomunikuje s každým, členové se většinou ani příliš nepotkávají. Velké skupiny mají svoji strukturu a organizaci, vedoucí osoby a často se dělí na menší části. Členové velkých skupin mají většinou společný cíl, přesvědčení a ideologii. Jedná se například o studenty gymnázia, zaměstnance dopravního podniku, o členy politických stran.

Formální skupina

Formálními skupinami jsou skupiny více organizované. Každý člen má své určené postavení a předem dané povinnosti a práva. Vedoucí jsou určováni předem danými pravidly, taktéž členem se může stát pouze osoba splňující podmínky dané skupiny. Mezi formální skupiny řadíme například nemocnice, obecní úřady, školy, pracovní podniky a jiné.

Neformální skupina

Neformální skupiny vznikají spíše v menších seskupeních, lidé se znají a mají mezi sebou přátelský vztah nebo je přinejmenším spojuje společný cíl či ideologie. Vůdci dosahují svého postavení na základě jejich povahy, všeobecné obliby a uznání. Pravidla nejsou tak přísná, členy spojuje společná činnost či zájem, členství je dobrovolné. Nicméně i z malé neformální skupiny se může po jejím rozšíření stát velká neformální skupina nebo také formální skupina.

(Rozdělení skupin dle Rozsypalové, 2003)

Skupiny můžeme taktéž dělit na primární a sekundární. Primární skupina je složena z osob člověku blízkých, převládá bezprostřední kontakt tváří v tvář, skupina je většinou malá. Motivem členství je většinou emocionální uspokojení, citové vazby ve skupině. Primární skupina vykazuje dlouhodobé trvání a je velmi podstatná v procesu socializace. V sekundární skupině jsou lidé, které jedinec nezná příliš důvěrně, udržuje s nimi spíše formální vztahy. Podstatným spojujícím činitelem je pouze členství ve stejné skupině (Krausová, 2004).

Například rodinu vnímáme jako malou, primární a neformální sociální skupinu. Školní třída je taktéž malá, dle definice primární skupina, ale na základě pravidel organizace a řízení naopak skupina formální.

V každém typu skupiny můžeme dále rozlišit dva typy spolupráce, a to buď typ hierarchický, nebo typ synergický (Krausová, 2004). Hierarchická spolupráce se vyznačuje pyramidovou strukturou, vztahy fungují na bázi nadřízenosti a podřízenosti. Synergická spolupráce se vyznačuje spontánní snahou členů skupiny uvádět své jednání do souladu s jednáním ostatních. Základním principem modelu synergické spolupráce je dobrovolné přizpůsobování se a zájem o reálnou spolupráci.

Podle slov Faerbera a Stöwa (2007), kteří se zabývali spoluprací v týmu a vedením lidí ve skupině, jsou lépe přijímány i nepříjemné úkoly a situace v případě, že spolupráce v týmu funguje a mezi členy skupiny převládají dobré vzájemné vztahy.

2.1.5 Skupinová dynamika

Skupinovou dynamiku považujeme za proces vývoje a utváření určitých vztahů a nálad v malé skupině probíhající postupem času a vlivem společných zkušeností. Skupinová dynamika vyjadřuje aktuální charakter skupiny jako celku a zároveň ovlivňuje chování jednotlivců. Stejně jako se během života vyvíjí jedinec, i celkový vývoj skupiny má své fáze. Správné určení momentální fáze skupiny nám pomůže vybrat vhodný a přínosný program, který skupinu cíleně posune dál. Pelánek uvádí, že rychlost, jakou skupina vývojovými fázemi prochází, se může velmi lišit. *„Záleží jak na skupině, tak na podmínkách. Za běžných okolností může posun z jedné fáze do druhé trvat velmi dlouho. Zážitkové akce však poskytují dobré prostředí pro vývoj skupiny a ten většinou probíhá rychle“* (Pelánek, 2008, str. 34).

První fáze je nazývána fází **orientace**. Dochází ke vzniku skupiny, formují se vztahy a lidé se teprve vzájemně poznávají. Skupina je zatím tvořena jednotlivci, kteří si hledají místo a svoji roli ve skupině. Ke konfliktům příliš nedochází, panují uměle pěkné vztahy a trochu nucený humor. Autorita (instruktor, učitel) je všemi přijímána kladně, pokud vytváří vstřícnou atmosféru a usnadňuje poznávání.

Druhá v pořadí je fáze **krize**. Začíná docházet ke střetům názorů a ke konfliktům, k projevům nespokojenosti. Dochází ke střídání jednotlivců v různých skupinových rolích, skupina je často rozdělena na malé podskupiny. Autorita je vnímána negativně, dochází k závislosti na někom, proti komu se skupina bouří, ale zároveň si svoji závislost uvědomuje. V některých publikacích je tato fáze nazývána těž bouřením.

Dále ve skupině nastává **stabilizace**. Dochází k trvalejšímu přijímání rolí, které jsou již vyjasněny. Zintenzivňuje se spolupráce v rámci skupiny, podskupiny se rozpadají a vzniká jedna velká skupina. Autorita se stává partnerem, dochází k vzájemné závislosti.

Následně se skupina dostává do fáze **produktivní**, která je definována růstem výkonnosti skupiny. Skupina tvoří pevný celek se společným cílem. Dochází k maximálnímu využití silných stránek jednotlivců, komunikace je otevřená. Konflikty se vyskytují, nejsou však vnímány negativně, ale jako příležitost k rozvoji. Původní

autorita ustupuje do pozadí, může se stát členem skupiny, která přebírá odpovědnost sama za sebe (Pelánek, 2008).

K předchozím můžeme ještě přidat fázi uzavření, kdy se činnost skupiny ukončuje, skupina se začíná rozpadat, nicméně jedinci si zkušenosti přenáší do svého života a následných aktivit.

Skupinová dynamika souvisí také s rozdělením rolí v týmu. Stejně jako rozdělení skupin, může být i rozdělení rolí formální a neformální. Členění týmových rolí existuje mnoho a podle různých kritérií. Například Plamínek (2009) uvádí rozdělení členů v týmu do následujících pozic: lídr (vůdce, stratég), myslitel, režisér, diktátor, zásobovač, pečovatel, hybatel, doladovač a specialista. Woehr, Arciniega a Poling (2013) potvrzují význam skupinové diversity na fungování kolektivu. Výsledky studie naznačují, že rozdílnost mezi členy jedné skupiny může mít důležitý vliv na výslednou úroveň týmu.

2.1.6 Sociální klima, sociální atmosféra

Sociální klima, nebo též sociální atmosféra, je jinými slovy vliv prostředí, ve kterém se vyskytujeme a způsob, jakým na nás prostředí působí a ovlivňuje nás.

„Každá skupina (instituce) má svoji určitou atmosféru, něco jedinečného, co cítíme, pohybujeme-li se v nějakém zařízení, školní třídě, v nemocničním pokoji“ (Rozsypalová, 2003, str. 146).

Působí na nás vlivy materiální, estetické i sociální (způsob komunikace a kooperace). Důležitý je i hodnotový systém a pravidla v daném prostředí, a také, jaké je veřejné mínění o skupině nebo instituci. Klima je tedy souhrn všech znaků, které se podílejí na celkové kvalitě určitého prostředí (Rozsypalová, 2003).

Podle Mareše (1998) označujeme termínem sociální klima jevy dlouhodobé, typické pro danou třídu a daného učitele po několik měsíců či let. Tvůrci těchto jevů jsou žáci celé třídy, skupinky žáků v dané třídě, jednotliví žáci a také všichni učitelé vyučující v dané třídě. Sociální klima třídy je tedy zprostředkovaně ovlivněno širšími sociálními jevy, jako jsou sociální klima školy a sociální klima učitelského sboru. Jak upozorňuje Chávez (1984), mohou na téže škole existovat vedle sebe rozdílná sociální klimata v rozdílných třídách. Od klimata působících na žáky pozitivně, až po klimata působící negativně.

Jak uvádí Zlámal (2009), sociálním klimatem se rozumí úroveň a kvalita interpersonálních vztahů. Podstatným aspektem je chování subjektů při plnění společných úkolů, kdy úspěch přepokládá součinnost subjektů. Klima je dáno jednak soustavou formálních postupů a předpisů organizace, jednak sociálním nastavením jednotlivců, tedy jejich postoji, chováním a přijatými žádoucími normami. Nežádoucí sociální atmosféru mohou vyvolávat sociálně nepřizpůsobiví jedinci (agresivní studenti či ustrašení a nesamostatní učitelé). Narušené a nepříznivé sociální klima se projevuje nespokojeností, snížením motivace a výkonnosti, úzkostí nebo také zhoršením zdravotního stavu. Dobrou sociální kapacitou (vybaveností) jedince se rozumí schopnost adaptace na interpersonální vztahy, schopnost vytvářet příznivé sociální klima, ochota ke spolupráci a pomoci. Sociální kapacita se utváří postupem času na základě zkušeností a osobnostního růstu jedince.

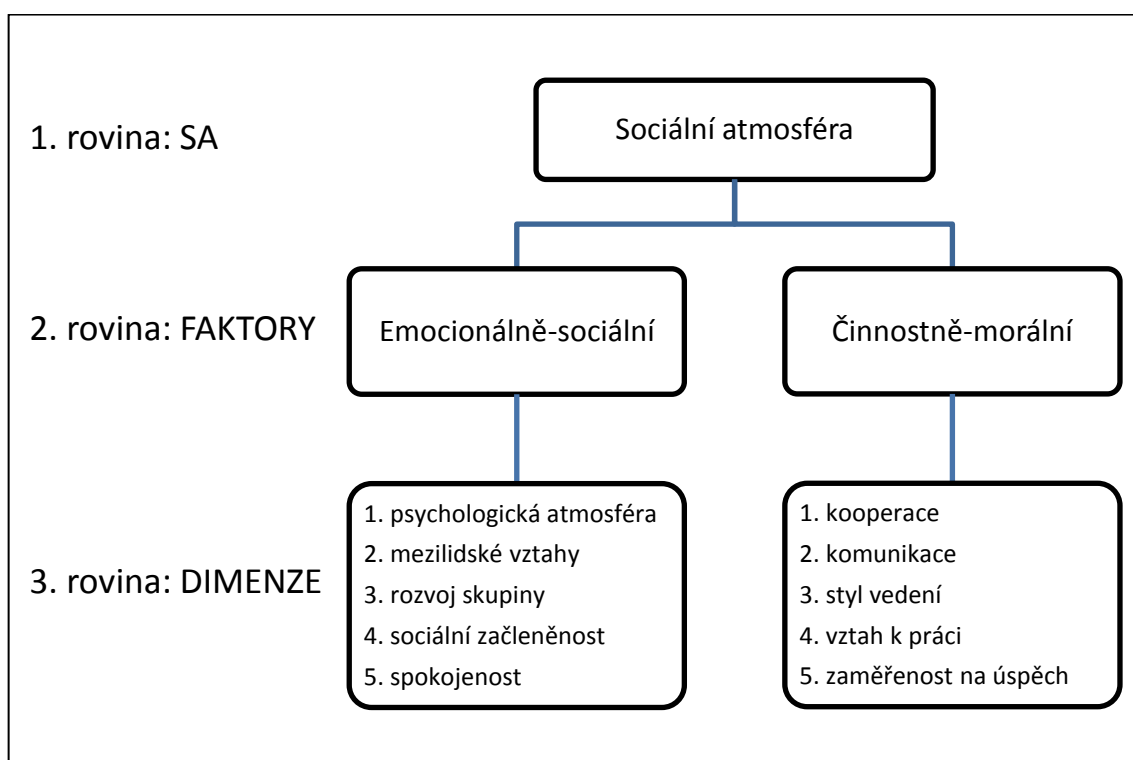
Sociologové zatím nejsou příliš jednotní v rozlišování pojmů skupinová atmosféra a skupinové klima. Většina autorů chápe oba pojmy podobně, někteří vychází z geografie a pomocí obou pojmů rozlišují míru stability, kdy klima je považováno za dlouhodobější. *„Pojmová a obsahová nejednotnost chápání tohoto jevu, nepříliš exaktní vyznačení jeho obsahu se projevuje i v tom, že v současnosti neexistuje žádná ucelená teorie. Je možné spíše hovořit o specifických přístupech, které reprezentují jednotliví autoři“* (Kollárik, 2011, str. 226).

Veškeré snahy souvisí s úsilím postihnout určitý vnitřní znak skupiny, který vyjadřuje kvalitu sociálního prostředí, kvalitu vztahů k činnosti, k lidem, společnosti, přičemž jedním z rozhodujících faktorů je působení skupiny a pocity jejích členů. Ukazatelem sociálního ovzduší je například nálada, charakter a styl života, vztahy mezi lidmi. Při zkoumání se zaměřujeme na interakční stránku, meziosobní vztahy, emocionální naladění skupin i jejich organizaci. Dle Beeba a Mastersona (in Kollárik, 2011) je pozitivní skupinové klima výsledkem dobré a svobodné komunikace, což provází subjektivní pocit spokojenosti jednotlivých členů. V objektivní rovině se pozitivní klima projevuje v produktivitě skupiny, na níž se podílejí taktéž interní stránky pozitivního klimatu, jako je otevřená atmosféra, silné sociální vazby a odolnost vůči konfliktům (Kollárik, 2011).

T. Kollárik (2011) se ve své práci zaměřuje na sociální atmosféru. Pro možnost detailního rozboru vyznačuje tři roviny ve struktuře skupiny. První, zastřešující rovinou je celková sociální atmosféra (SA), která představuje relativně stabilní charakteristiku

skupiny a vyjadřuje aktuální sociální stav. Můžeme ji chápat jako „sociální ovzduší skupiny vyjadřující úroveň a kvalitu vnitroskupinového života, vytvořených kvalitou sociálních a předmětových vztahů v procesu činnosti skupiny“ (Kollárik, 2011, str. 229).

Druhá rovina je tvořena dvěma faktory sociální atmosféry, které vyplývají z činnosti a sociálního kontaktu ve skupině. Faktory jsou emocionálně-sociální a činnostně morální. Každý faktor autor rozkládá ještě do pěti složek, které faktor podrobněji charakterizují a zároveň představují třetí rovinu skupinové struktury. Třetí faktor se skládá z dimenzí, kterými jsou: psychologická atmosféra, mezilidské vztahy, rozvoj skupiny, sociální začleněnost, spokojenost a kooperace, komunikace, styl vedení, vztah k práci, zaměřenost na úspěch. Celkovou hierarchii zobrazuje následující tabulka.



Obrázek č. 1: Struktura sociální atmosféry ve skupině (Kollárik, 2011, str. 228)

2.1.7 Specifické prostředí školní třídy

Jak jsme již uvedli výše, školní třída je mála formální skupina. Na formální úrovni funguje vztah žák – učitel a školní řád určuje pravidla chování, práva a povinnosti studentů. Vztahy mezi žáky samotnými se však po seznámení stávají neformálními. Žáci se setkávají každý den, komunikují spolu o přestávkách, setkávají se při

odpoledních zájmových aktivitách, stávají se přáteli a setkávají se často i v mimoškolním prostředí. Některá přátelství pak vydrží po zbytek života. Nástup dítěte do jakékoli nové instituce představuje důležitý krok v jeho životě. V psychologii a sociologii jsou tyto kroky nazývány životními mezníky. Nejdříve se jedná o nástup do mateřské školy, následuje škola základní. Úspěchem v životě každého dítěte je přijetí na vybranou střední školu, což s sebou přináší změnu prostředí i třídního kolektivu. Mezi „cizími“ lidmi si musí student najít svoje místo, určitým způsobem se do skupiny začlenit. Probíhá střídání takzvaných sociálních rolí, objevuje se vůdce skupiny, dochází ke konfliktům a proces skupinové dynamiky je v plném působení. Některým členům třídy se vůbec nepodaří do jádra skupiny začlenit, zůstávají na okraji, někdy dobrovolně, častěji ale nechtěně. Úkolem pedagogických pracovníků není jen samotná výuka a zaměření na předávání vědomostí. Do rámce školního vzdělávání řadíme i výchovu, základy slušného chování a toleranci k druhým. Učitelé by se měli zajímat o vztahy v třídním kolektivu a spoluvytvářet pozitivní a příjemné sociální prostředí. Jak jsme již uvedli, příznivá skupinová atmosféra podporuje členy skupiny a motivuje je k lepším výkonům, proto by mělo být snahou učitelů naučit žáky pracovat v kolektivu, vzájemně si pomáhat a podporovat se.

V průběhu celé školní docházky se dítě učí být samo sebou a zároveň součástí kolektivu. Zjišťuje, jaké chování a projevy jsou vhodné či naopak nevhodné ve společnosti jiných osob. Helus (2007) tento proces nazývá řízenou socializací, která probíhá v rámci školy. *„Škola je institucí pro socializaci dětí a mládeže – širší spektrum socializačních vlivů a procesů dotváří soustavným, systematickým a odborně řízeným působením, orientovaným především na vzdělávání v procesu výuky. Škola využívá socializačních výdobytků rodiny, či koriguje a kompenzuje její limity a nedostatky tak, aby dopomohla svým žákům k co nejlepším vyhlídkám dosahovat vzdělávací úspěšnosti“* (Helus, 2007, str. 181).

Celková atmosféra školního prostředí a ještě více sociální atmosféra konkrétní školní třídy významným způsobem ovlivňuje vývoj každého jednotlivce, jenž je jejich součástí.

Výhodou je, že rozpoložení skupiny je procesem dynamickým a tedy ovlivnitelným. Se sociální atmosférou a vztahy mezi jednotlivými členy je možné dále pracovat, na skupinu působit a posouvat ji žádoucím směrem. Jako součást moderních vyučovacích metod orientovaných na žáky je dnes využívána vzájemná kooperace ve skupinách.

Pokud hovoříme o výuce ve skupinách, máme dle Sitné (2009) na mysli aktivní spolupráci žáků rozdělených do různě velkých pracovních týmů, ve kterých se aktivně, pod vedením učitele, žáci vzdělávají. *„Tyto metody využívají vrstevnické sociální skupinové vztahy. Je pouze nutné přizpůsobit vybrané téma, výchovně-vzdělávací cíl a organizaci práce věkové úrovni žáků, jejich dosavadním zkušenostem a úrovni jejich znalostí“* (Sitná, 2009, str. 49).

2.2 Souvislost motivace a týmové spolupráce

Fungování jednotlivých členů ve skupině a jejich zájem o spolupráci a interakci s dalšími členy skupiny ovlivňuje také motivace.

Motivace (z latinského *movere* - hýbat, pohybovat) znamená podle Čápa (1980) souhrn hybných činitelů v činnostech, v učení a v osobnosti. *„Hybným činitelem míníme takové skutečnosti, které jedince podněcují, podporují, nebo naopak tlumí, aby něco konal nebo nekonal“* (Čáp, 1980, str. 66).

Základním termínem pro vymezení jednotlivých motivů je dle Čápa (1980) termín potřeba. Potřeba vymezuje vztah jedince a prostředí; a nedostatek něčeho (tedy potřeba) podněcuje člověka k činnosti. Podstatné je formování motivů především v činnostech, které probíhají ve společnosti. *„Motivy jsou důležitou součástí charakteru; a když se podaří podnítit a udržet motivaci jedince k určité činnosti, snáze se u něho v této činnosti vyvinou i příslušné schopnosti a jiné vlastnosti“* (Čáp, 1980, str. 87).

Podle Plamínka (2007) je smyslem motivace *„nenásilné vytvoření pozitivního přístupu k nějakému výkonu či typu chování* (str. 14).

Často je člověk postaven před úkol, jenž se neztotožňuje s momentálním rozpoložením osobnosti. Plamínek (2007) uvádí sedm základních zásad motivace:

1. Nepřizpůsobujte lidi úkolům, ale úkoly lidem.
2. Lidé musí být spokojeni alespoň s něčím.
3. Jiní lidé mohou být citliví na jiné podněty než vy.
4. Obava z nepříjemného může motivovat stejně, jako touha po příjemném.
5. Často stačí práci dobře definovat a vysvětlit.
6. Při motivaci myslete na druhého, ne na sebe.
7. Aktuální motivy jsou souhrou vlivu osobnosti, prostředí a situace.

Pokud se podíváme na motivaci z pohledu psychologie sportu, zjišťujeme, že motivace k činnosti se skládá z tzv. shluků jednotlivých motivů. Shluky motivů se vzájemně ovlivňují a prolínají, některé jsou hlavní, jiné vedlejší, motivy mohou být často i protichůdné. Podle Slepíčky a kol. (2006) tak vzniká složitá a proměnlivá **motivační struktura** související s osobností každého jednotlivce a podléhající určitému vývoji. Míra motivace souvisí s aspirací (očekáváním) a sebehodnocením. Aspirace vyvozujeme z předchozího výkonu, a pokud výsledky předčí očekávání, pocítujeme úspěch a radost, pokud nikoli, přichází pocit frustrace. Řetěz po sobě jdoucích úspěchů vytvoří vysoké aspirace a tím vzniká předpoklad frustrace v případě neúspěchu. Odolnost vůči frustraci se nazývá frustrační tolerance. Podle Slepíčky a kol. (2006) „*odrážejí aspirace člověka jeho kompetenci a motivaci v dané oblasti*“ (str. 74).

Psychologie tradičně rozlišuje mezi motivací vnitřní a vnější. Vnitřní motivace se týká takových podnětů pro vykonávání určité aktivity, jako je potěšení a uspokojení plynoucí z činnosti, pocit zábavy, svobody a navození duševní pohody. Vnější motivace plyne z vnějších faktorů, případně z donucení. Zapojení do určité aktivity představuje pouze prostředek k dosažení cíle, nikoli vlastní osobnostní zaujetí. Mezi obvyklé vnější faktory řadíme finanční odměnu, trofej či získání obdivu a uznání od druhých. Mezi vnější motivaci také řadíme důvody pro vyvarování se trestu a sankcí za nevykonání činnosti. Moran (2012) ve své knize definuje tři zásadní rozdíly mezi vnějším a vnitřním typem motivace. Zaprvé účel aktivity. Vnitřní motivace naplňuje sebe sama, zatímco vnější motivy jsou řízeny vidinou předmětných výhod. Zadruhé, vnitřně motivovaní jedinci hledají zkušenostní odměnu, kdežto odměnu za vnější motivaci představují sociální a jiné cíle (např. peníze). A konečně, vnitřní motivace je spojena s mnohem menším tlakem na psychiku člověka.

Na rozdíl od teorie se v reálné praxi vnitřní a vnější motivy obvykle prolínají. Pod vlivem okolností je často původně vnější motivace přijata jako vnitřní.

2.3 Hra a její význam

2.3.1 Vymezení pojmu HRA

Hra je spojována se zábavou a příjemnými pocity. Hravost je vlastnost společná všem živým druhům, především u savců se projevuje nejčastěji při námluvách a u mláďat. Proto je zřejmé, že hra představuje významný evoluční faktor. Historie hry jako

činnosti, která nám přináší potěšení, sahá do dávné minulosti. Není tedy divu, že pojem hra zasahuje téměř do všech oblastí týkajících se lidského vývoje, života a soužití. Je využívána v různých souvislostech a náplní hry může být vše, co nás napadne. Stačí si vybavit souvislosti, kdy se s pojmem hra setkáváme. Zřejmě neobecnější je popis dětské hry, kdy si děti hrají na cokoli a s čímkoli a jejich hra slouží k poznávání okolního světa. Dále máme společenské hry, počítačové hry nebo například sportovní hry. Samostatnou kapitolu tvoří hry divadelní. Hry můžeme rozlišovat i podle záměru, dělíme je tedy například na hry seznamovací, kooperativní, soutěživé apod.

Jak uvádí Němec (2002), člověk si hraje odjakživa, dobrovolně a rád. *„Ve hře nalézá zábavu, zkušenost, poučení, přátele, odpočinek apod. Ne náhodou ji pedagogika uznává jako základní výchovný prostředek při výchově dětí i dospělých. Charakterizuje ji jako činnost, která spolu s prostředím ovlivňuje člověka nejvíce. Při hře se dítě svobodně projevuje a to nám umožňuje lépe ho poznat a působit na něj“* (Němec, 2002, str. 9).

Hra je celoživotní forma činnosti, která se liší od práce i od učení. Přináší radost a odpočinek. Týká se jednotlivců, dvojic, malých i velkých skupin. Většina her má podobu sociální interakce s předem formulovanými pravidly (Průcha, 2009).

Jak popisuje Zapletal (1988), *„Hry pomáhají dítěti uspokojit touhu po lidské společnosti. Vyvádějí ho z osamělosti, umožňují mu komunikaci s ostatními. Ve hře nachází dítě kamarády i protivníky, s nimiž může spolupracovat nebo soutěžit. Hry přinášejí dětem vzrušující a radostné zážitky. Prožívají při nich napětí boje i blažené chvíle vítězství. Znamenají vybočení z každodenní všednosti, únik z šedivé reality do pohádkové říše, kde se malý človíček jako mávnutím kouzelného proutku ponoří do vysněného světa fantazie“* (str. 13).

Z výše uvedených definic plyne několik podstatných znaků, které charakterizují hru.

- Hra přináší potěšení. Měla by být dobrovolná a účastníky zaujmout, oslovit a zabavit.
- Hra umožňuje prožívání. Vyžaduje emoční nasazení, přináší vzrušení a nejistotu výsledků. Dává možnost přenesení do jiného prostředí a využití fantazie.
- Hra má svoje pravidla, určený prostor a čas, účastníky a vlastní smysl. V některých případech je cílem hry účastníky jejím prostřednictvím něco naučit,

v jiných může být cílem účastníky zabavit či pobavit. Ve většině případů nacházíme smysl pouze v průběhu hry samotné, takzvaná „hra pro hru.“

- Hra jako zprostředkovatel neomezených možností. Za hru je považováno něco, co není doopravdy. Hráči si představí jiné prostředí, předstírají, napodobují, přebírají určité role a těm se přizpůsobují. Často je ve hře vytvořen model prezentující reálnou skutečnost a hráči mají možnost si situaci vyzkoušet „jen jako“.
- Hra má výchovný charakter. Umožňuje poznávat druhé i sama sebe. Učí hráče dodržovat pravidla hry, rozhodovat se a taktizovat. Někdy je nutné spolupracovat, jindy soupeřit. Hra vyžaduje odpovědnost a schopnost nést důsledky svých rozhodnutí. Prostřednictvím hry se děti učí prohrávat i vítězit. Zjišťují, jaký je rozdíl mezi poctivostí, vychytralostí či podvodem a poznávají z toho plynoucí důsledky.

2.3.2 Historie hry

Jak je uvedeno výše, hra je přirozeným projevem dětí a mláďat vůbec. Dítě napodobuje, prostřednictvím hry se učí a poznává. Neméně důležitá je však i cílená a záměrná hra u dospělých. Původ hry nacházíme již v dobách kmenového společenství lovců a sběračů v souvislosti s iniciačními zkouškami. Pokud chtěl být dospívající jedinec úspěšně zařazen mezi dospělé, musel splnit iniciační zkoušku. Obsah těchto zkoušek dospělosti byl různý, nicméně zkouška měla vždy daná pravidla, která musela být pro splnění dodržena. Po úspěšném absolvování následovala slavnost, naplněná zpěvem, tancem a radováním. Pořádání slavností poukazuje na existenci volného času, na oddělení práce a povinností od odpočinku a zábavy. Dispozice volného času je jednou ze základních podmínek vzniku hry.

Ve starověku se ještě více vyčleňuje prostor pro hru od času věnovaného vzdělávání. Ve vojenské Spartě bylo využito soutěživosti a zápasy pro rozvoj síly a obratnosti byly motivovány vítězstvím. Pořádaly se také gladiátorské zápasy, které sloužily především pro zábavu diváků. V Aténách bylo různých soutěživých her využíváno k rozvoji pohybových dovedností (Němec, 2002).

„Je patrné, že hra byla pojímána nejen jako prostředek k získávání fyzické síly, odvahy a mrštnosti potřebné v boji, ale že v oblasti školské měla především funkci didaktickou a v oblasti mimoškolské význam rekreační a zábavný“ (Němec, 2002, str. 28).

Důležité je zmínit vznik tradice olympijských her, které se vyvinuly z oslav boha Dia. Na počest zmíněného boha jeho přívrženci uskutečnili závody v běhu a vítěz byl odměněn olivovým věncem. Postupem času se k běhu přidaly i další disciplíny, byla určena pravidla a podmínky pro účast, v době konání her byl vyhlášován klid zbraní a k vítězům byla chována zasloužená úcta.

Významný podíl na zařazení her do pedagogiky má J. A. Komenský. Tento pedagog vymezil pro hru prostor při výkladu látky, periodizoval ji podle věku a stanovil pravidla pro její používání. Na jedné straně chápe hru jako divadelní představení a na straně druhé jako didaktickou libou metodu, která pomáhá k procvičení ducha i těla (Němec, 2002).

V současné době je hra využívána buď spontánně, ve volném čase určeném pro odpočinek od práce či povinností anebo jako řízená součást rozvoje osobnosti. Stále častěji se hra stává náplní pedagogického učení nebo prostředkem k seznámení a sblížení členů určité skupiny.

2.3.3 Kooperativní hry

Kooperativní hry představují jedno z možných pojetí her. Jsou založeny, jak plyne z názvu, na kooperaci. Průcha (2009) definuje kooperaci jako spolupráci zaměřenou na dosažení společného cíle. *„Dovednosti spolupracovat nejsou vrozené, musí se nacvičovat a rozvíjet. Kooperovat mohou jedinci mezi sebou, skupiny osob nebo instituce“* (Průcha, 2009, str. 133).

Na spolupráci je založeno taktéž kooperativní učení. Od individuálního učení se liší tím, že je založeno na spolupráci více osob při řešení společného problému, který by jednotlivec sám nezvládl. *„Řešitelé jsou vedeni k tomu, aby si dokázali rozdělit role, naplánovali si celou činnost, rozdělili si dílčí úkoly, naučili se radit si a pomáhat, slad'ovat úsilí, kontrolovat jeden druhého a podporovat se, spojovat dílčí výsledky do většího celku atd.“* (Průcha, 2009, str. 133).

Do kooperativních her řadíme samozřejmě hry vyžadující spolupráci. Spolupráce se neobejde bez určitého způsobu komunikace, bez domluvy na řešení. Častým prostředkem kooperativních her je například zákaz mluvení, aby hráči byli nuceni vymyslet a použít jiný způsob komunikace. Nebo naopak hráčům zavážeme oči, což vyžaduje přesnost mluveného projevu a schopnost naslouchat.

Mezi kooperativní hry můžeme zařadit i takzvané „týmové a iniciativní“ hry. Zastřešující pojem „týmové hry“ jasně vystihuje nutnost spolupráce a kooperace

v týmu, potřebu vymyslet řešení problému, shodnout se na něm a domluvit se na následném postupu, a také nutnost aktivního zapojení všech členů. U iniciativních her je podstata poněkud skryta, nicméně nalézt ji můžeme také. Ve slovníku cizích slov (Klimeš, 1985) jsou uvedeny dva možné výklady pojmu iniciace. První mluví o slavnostním „iniciačním“ činu, který musel dospívající jedinec projevít, aby dokázal, že může být přijat do světa dospělých. Druhý výklad souvisí s technikou a je definován jako počín způsobující detonaci výbušniny. V obou případech nacházíme souvislost s pojmem iniciativa, jenž nese smysl podnětu, popudu, zahajovací aktivity. Iniciativní hry jsou tedy hry vyžadující určitou aktivitu, zapojení či nápad, který uvede celou věc (úspěšné vyřešení úkolu) do pohybu. Iniciativní proces může být chápán i ve smyslu aktivace skupiny, aby začala komunikovat a spolupracovat.

Kalusová (2008) pojednává o zavádění kooperativního učení do školní výuky. Za základní znaky kooperativního učení považuje spolupráci, toleranci, komunikaci a samostatnost. Při bližším prostudování zjišťujeme, že kooperativní učení je realizováno z velké části formou her. Výzkumy přesto potvrzují pozitivní vliv kooperativního prostředí na zlepšení vzájemných vztahů ve skupině.

Kooperativní hry jsou tedy oblastí, která využívá jak týmové a iniciativní hry, tak i hry zaměřené na spolupráci a komunikaci. Podstatné rysy těchto her se prolínají a kladou na účastníky podobné požadavky.

2.3.4 Podstatné znaky kooperativních her

Týmová spolupráce a komunikace jsou dovednosti, kterým se člověk musí naučit. Každý jedinec chce být prospěšný a uznávaný v kolektivu, ve kterém působí. Při hrách, kdy je nutná společná činnost všech jedinců k úspěšnému splnění úkolu, je ideální příležitost pro zkoušení a hledání možností. Pravidla hry většinou vyžadují omezení některého ze smyslů a skupina je tak postavena do situace, která se odlišuje od běžného života. Řešení není možné bez vzájemné spolupráce, skupina musí hledat alternativní možnosti a tím se rozšiřují obzory jejích členů. Dosažení cíle není možné bez vzájemné podpory a důvěry, není zde místo pro soupeření. Pokud skupina soupeří, jejím nepřítelem je nejčastěji čas. Hry obvykle probíhají vícekrát a smyslem je, aby se skupina zlepšila, aby realizovala rychlejší nebo účinnější řešení. Z toho plyne, že by mělo existovat více různých způsobů řešení úkolu. Problém, který je skupině předložen, by pro ni měl představovat výzvu. Neměl by tedy být příliš snadný, ale zároveň musí být řešitelný a přiměřený schopnostem skupiny. Obvykle mají hráči před odstartováním

hry pravidly vymezený čas, který je určen na přípravu a domluvu strategie (Neuman, 2011).

„Většinu problémů či úkolů koncipujeme tak, že je jedinec nebo malá skupinka nemohou splnit. Zároveň chceme jednotlivci ukázat, že může a měl by být efektivním členem skupiny. Skupina totiž musí počítat s přednostmi i nedostatky svých členů. Účastníci prožívají své nezdary i úspěchy na vlastní kůži, všichni společně“ (Neuman, 2011, str. 159).

Velmi významnou součástí kooperativních her je ta, která následuje po hře samotné. Nazýváme ji reflexí nebo také zpětnou vazbou. Účastníci sami hodnotí svoje úspěchy či neúspěchy, sdělují si pocity a navrhují jiné způsoby řešení. Tím se dostáváme do sféry učení prožitkem a zkušeností, která je v podstatě smyslem kooperativních her. *„Zpětná vazba o tom, jak si počínali jednotlivci i celá skupina, může inspirovat k mnoha prospěšným úvahám vztahujícím se ke schopnostem účastníků řešit problémy, přijímat řešení, spolupracovat, kombinovat, řešit konflikty, vést lidi i brát ohled na jiné názory“* (Neuman, 2011, str. 160).

2.3.5 Reflexe

Reflexe je záměrný a řízený proces, který nám umožňuje vyzdvihnout a získat zpětné informace z uskutečněné aktivity a hledat širší souvislosti a významy. *„Učí nás vidět naše jednání a jeho působení prostřednictvím jednotlivých prožitků a zkušeností“* (Neuman, 2011, str. 39).

Reflexe představuje prostředek pro učení se skrze aktivitu, kterou jsme právě prožili. Umožňuje nám hledat souvislosti mezi výsledkem činnosti a aktivitou jednotlivců i celé skupiny. Skýtá příležitost vyřknout pocity a vjemy z předchozí činnosti, vysvětlit je ostatním členům skupiny a zároveň si vyslechnout názory druhých a čerpat z nich. Dochází ke zpracovávání informací, srovnáváme své zkušenosti a prožitky s druhými, přičemž zpřesňujeme jejich význam. Reflexe slouží taktéž k poučení do budoucna, protože informace při ní získané bychom měli být schopni přenést do běžného života a použít je v dalších činnostech.

Zpětná vazba je považována za hlavní rozdíl mezi rekreačním a výchovným užitím her. V případě her zábavných, seznamovacích a zahřívacích reflexe příliš velký význam nemá. Naopak je vztahována především k problematickým hrám, k hrám založeným na spolupráci a komunikaci a k týmovým a iniciativním hrám. Pokud reflexi po těchto

hrách nezařadíme, připravujeme se o mocný prostředek působení na účastníky a je samotné připravujeme o možnost dalšího rozvoje. „*Dobře provedená reflexe může vytěžit mnoho užitečného i ze špatně provedené hry*“ (Neuman, 2011, str. 39).

Právě pro významnost dopadu, který reflexe přináší, je nutná jistá zkušenost instruktora, dovednost správného vedení reflexe, případně čas věnovaný na přípravu a promyšlení. Hanuš, Chytilová (2009) vymezují zpětnou vazbu na několika úrovních. Nejnižší je úroveň intrapersonální, představující „já“. Na úrovni interpersonální se nabízí možnosti „já-ty“, „já-vy“ nebo „my-ty“. Za sociální úroveň je považována oblast „my“. „*Pomocí zpětné vazby a jejích jednotlivých oblastí zjišťujeme, nakolik jsme dosáhli svých rozvojových cílů. Každý účastník si odnáší zpětnou vazbu jako zdroj neocenitelného poznání sebe sama*“ (Hanuš, 2009, str. 97).

Podmínky umožňující zdárný průběh reflexe shrnuje Neuman (2011) do pěti následujících bodů:

1) Časová charakteristika

Reflexe by měla proběhnout bezprostředně po činnosti. Nutností pro zpětnovazebné hodnocení je dostatek času, jenž se odvíjí od věku hráčů, typu hry a od sledovaného cíle.

2) Vhodné místo a organizace skupiny

Nejvhodnější je klidné a příjemné prostředí. Hlavní zásadou je takové uskupení, aby na sebe všichni viděli a nikdo nezaujímal výsadní pozici (jako například místo v čele stolu). Nejvhodnější je uzavřený kruh, který vyvolává pocit uzavřenosti a intimity.

3) Připravenost vedoucího reflexe

Autor popisuje podrobnější výčet schopností instruktora důležitých pro správné vedení reflexe. Zmíníme zde především velké množství informací, které musí instruktor umět během hry vypořádat, aby mohl zpětnou vazbu vést k požadovanému cíli. Během reflexe je nutné sledovat, co bylo i co nebylo řečeno.

4) Pravidla vedení reflexe

Existují pravidla, která bychom se měli snažit dodržovat proto, aby reflexe byla úspěšná a užitečná. Za nejdůležitější považujeme snahu o vytvoření důvěry a porozumění. Dále skutečnost, že instruktor reflexi řídí, nicméně více prostoru dává účastníkům. Projev v diskuzi je čistě dobrovolný a cíle reflexe by měli směřovat k poučení do dalších činností.

5) Volba otázek

Základním prostředkem pro rozvíření diskuze jsou otázky. Ty však musí být správně formulovány, měly by být otevřené a zaměřené především na pocity, chyby a úspěchy ve skupině, názory pro zlepšení apod.

Pro vyjádření svého názoru ve zpětnovazebním hodnocení existují různé formy. Hanuš (2009) uvádí prostředky verbální, neverbální, výtvarné, symbolické či metaforické, písemné, pomocí testování nebo s využitím her. Dodává, že otázky by měly postihnout tři hlavní oblasti.

1. Shrnutí činnosti – „Co se událo?“
2. Vnímaní průběhu – „Jaké to ve vás vyvolalo pocity?“
3. Transfer – „Co to pro vás znamená?“

2.4 Charakteristika Gymnázia Jana Nerudy

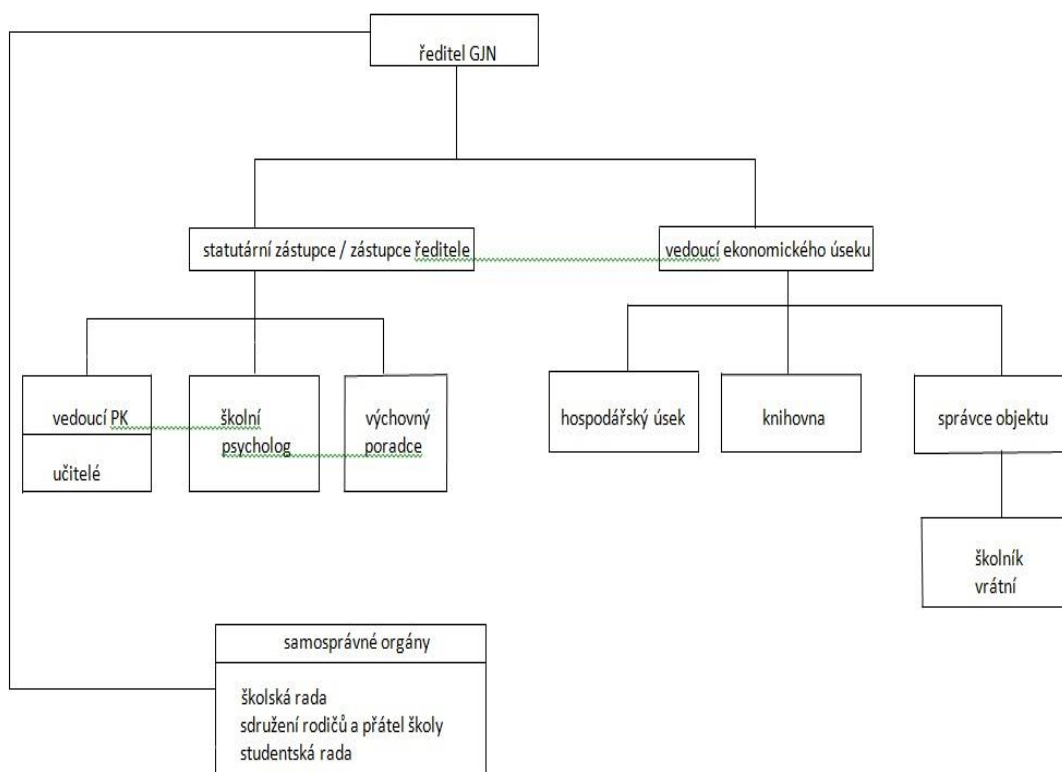
Gymnázium Jana Nerudy patří mezi nejstarší gymnázia v České republice. Výuka v české střední škole na Malé Straně byla zahájena 6. října 1865. V roce 1876 bylo zahájeno vyučování v nové budově, ve které GJN sídlí dodnes. Při příležitosti stého výročí narození Jana Nerudy dostala škola jeho jméno. Již od roku 1948 se na škole realizuje dramatický soubor, od roku 1967 hudební a pěvecký soubor. Od roku 1978 je GJN přidruženou školou UNESCO. Za dobu existence gymnázia vzešlo z profesorského sboru či z řad absolventů mnoho významných osobností, jako například akademik Bohumil Bydžovský, první česká lékařka B. Kecková, profesor Jan Patočka, spisovatel Vladislav Vančura a další.

Od roku 1990 až do roku 2010 se gymnázium rozvíjelo pod vedením Dr. Františka Kopeckého. Po jeho odchodu do důchodu převzal post ředitele gymnázia RNDr. Juraj Liška. (Kubíková, 2010)

Ještě před několika lety bylo šestileté studium na GJN rozděleno do tříd podle zaměření na oblast přírodovědnou, humanitní a francouzskou. Tato koncepce je v současné době ještě dokončována v pátých a šestých ročnících. Aktuálně se žáci ze 7. tříd mohou hlásit na šestileté studium se všeobecným zaměřením nebo na šestileté dvojjazyčné česko-francouzské studium. Podle nového Školního vzdělávacího

programu se třídy (původně přírodovědná a humanitní) vyučují podle společného programu. Orientace přírodovědná či humanitní se rozliší až ve vyšších ročnících. Ve dvojazyčných česko-francouzských třídách si žáci v průběhu 1. a 2. ročníku pod vedením francouzských a českých učitelů osvojují francouzštinu, její předběžná znalost se nepředpokládá. Cílem není pouze jazyková příprava, ale následné studium odborných předmětů ve francouzštině. Žáci těchto tříd jsou připravováni tak, jak vyplývá z koncepce pro studium na českých vysokých školách, popřípadě na vysokých školách v zahraničí.

ORGANIZAČNÍ SCHÉMA GYMNÁZIA JANA NERUDY



1.zářj 2012

RNDr. Juraj Liška
ředitel školy

obrázek č. 2: Organizační schéma Gymnázia Jana Nerudy (převzato z www.gjn.cz)

3 CÍL PRÁCE

Cílem práce je zjistit, jak významný vliv může mít půldenní kooperativní program se zaměřením na spolupráci na vzájemné vztahy mezi spolužáky jedné třídy a na následné vnímání třídní sociální atmosféry.

Snahou výzkumu je ověřit, zda mají kooperativní hry očekávaný pozitivní vliv na změnu sociální atmosféry ve srovnání s programem nekooperativních her.

Výzkumná otázka

V jaké míře ovlivní půldenní program kooperativních her vnímání sociální atmosféry ve zkoumaných třídách?

3.1 Hypotézy

H1: Ve třídách, kde proběhl kooperativní program, bude celkově větší posun k pozitivním hodnotám než ve třídě, kde kooperativní program neproběhl.

H2: Program kooperativních her způsobí větší posun v hodnotách emocionálně-sociálního faktoru než v hodnotách činnostně-morálního faktoru.

H3: (Na základě složky č. 6 – kooperace)

Ve třídách s cíleným kooperativním programem dojde k posunu hodnot ve složce kooperace alespoň o jeden bod ve směru pozitivního hodnocení nejméně u 50% respondentů.

H4: (Na základě složky č. 8 a č. 9 v dotazníku)

Program kooperativních her ani program zábavně-soutěživých her neovlivní změnu hodnot u složek č. 8 (styl třídní/ho učitele) a č. 9 (vztah ke studiu) o více než 0,2 bodu u každé jednotlivé složky.

H5: Realizovaný intervenční program způsobí větší pozitivní posun v hodnotách interakční složky než v hodnotách složky výkonové a vztahové.

3.2 Úkoly

- Na základě dostupných zdrojů vybrat vhodný dotazník sledující vnímání sociální atmosféry.
- Přeložit vybraný dotazník do českého jazyka, ověřit jeho autenticitu.
- Domluvit realizaci výzkumu na střední škole, určit třídy pro testování.
- Provést první dotazníkové šetření ve vybraných třídách.
- Připravit a realizovat program kooperativních her (taktéž program pro kontrolní skupinu) a následně provést druhé dotazníkové šetření.
- Porovnat a vyhodnotit výsledky prvního a druhého sběru dat, taktéž porovnat rozdíly mezi experimentální skupinou a kontrolní skupinou.

4 METODOLOGIE

4.1 Výzkumný soubor

Výzkum byl realizován ve spolupráci s šestiletým Gymnáziem Jana Nerudy v Praze 1. Po konzultaci se školní psycholožkou a po zvážení časových možností jednotlivých tříd byly pro získávání dat vybrány tři ze čtyř prvních ročníků gymnázia. Studenti tedy byli ve věku 13 – 14 let. Tato věková kategorie byla pro výzkum vybrána záměrně, neboť v průběhu prvního ročníku jsou vztahy mezi spolužáky stále ještě v prvotní fázi formování a program by měl pomoci sociální atmosféru ve třídě zlepšit.

Do výsledků jsou zařazeny odpovědi od 72 respondentů. Mezi odpovídajícími bylo 47 dívek a 25 chlapců. Z výsledků výzkumu byly vyřazeny odpovědi od 12 studentů, kteří se neúčastnili obou částí intervenčního programu (byli přítomni pouze v první nebo pouze v druhé fázi) a získaná data nemohla být z tohoto důvodu porovnána. Dále jsme z hodnocení vyloučili 3 nesprávně vyplněné dotazníky.

4.2 Realizace výzkumu

Příprava k realizaci výzkumu byla zahájena v dubnu 2013 domluvami s vybranými pedagogy na Gymnáziu Jana Nerudy. Následovalo několik schůzek se školní psycholožkou a získání souhlasu ředitele školy. Cílem rozhovorů bylo určit třídy, které by mohly být předmětem výzkumu (vzhledem k časovým i personálním možnostem) a domluvit vhodný termín výzkumu.

Začátkem června 2013 proběhlo písemné informování rodičů studentů z vybraných tříd o plánovaném výzkumu (viz. Příloha č. 2). Program kooperativních i soutěživých her byl prokonzultován se školní psycholožkou a s třídními učitelkami byly domluveny podrobnosti realizace programu. Výběr kontrolní skupiny byl náhodný a účastníci výzkumu byli o této skutečnosti informováni až po odevzdání druhých dotazníků.

Úvodní sběr dat byl realizován ve všech třech skupinách ve stejný den, konkrétně v pondělí 24.6. 2013. První zadávání dotazníků proběhlo ve vyučovacích třídách GJN, vždy za přítomnosti třídní učitelky, v průběhu tří vyučovacích hodin. Dotazníky studentům zadávala vždy stejná osoba. Respondentům byl sdělen smysl výzkumu, jak bude probíhat jeho realizace v následujících dnech a vždy bylo vysvětleno úvodní zadání dotazníku.

Dotazníky byly vyplňovány anonymně. Studenti byli pouze požádáni o uvedení vlastní značky do horního rohu prvního listu, o zapamatování a následné znovuuvedení značky při druhém sběru dat po absolvování programu. Byl vysvětlen požadavek na porovnávání odpovědí stejného respondenta před programem a po programu. Po rozdání dotazníků byly zodpovězeny dotazy, studenti se mohli na případná nedorozumění dotazovat i v průběhu vyplňování. Čas nebyl nijak omezen. Osobní distribucí dotazníků byla zajištěna jejich stoprocentní návratnost.

V následujících dnech proběhl intervenční program v rozsahu přibližně pěti hodin.

V úterý 25.6. 2013 byl uskutečněn program kooperativních her se třídou 1.B v hale FTVS UK.

Ve středu 26.6. 2013 probíhal program soutěživých her ve třídě 1.D, instruktoři dorazili za třídou na místo konání jejich třídního výletu.

Ve čtvrtek 27.6. 2013 byl uskutečněn opět program kooperativních her se třídou 1.A opět v hale FTVS UK.

Při realizaci byl vždy přítomen a program řídil jeden hlavní instruktor (ve všech třech případech stejná osoba) s pomocí dalšího instruktora (stejná osoba v úterý a ve čtvrtek, ve středu jiná). Při programu byla vždy přítomna i třídní učitelka.

Program byl původně koncipován do externího přírodního prostředí, ale vzhledem k nepřízní počasí jsme byli nuceni přistoupit k interní variantě. Počasí bylo deštivé všechny tři dny, takže podmínky konání byly v každé skupině shodné. Harmonogram a pravidla použitých her jsou uvedeny v přílohách č. 3, 4 a 5.

Po ukončení programu byly všem účastníkům rozdány již známé dotazníky a následovalo druhé získávání dat.

4.3 Použité metody výzkumu

Pro cíle naší práce jsme zvolili metodu experimentu s technikou paralelních skupin. Jak uvádí Chráska (2007), při využití této techniky pracujeme se dvěma či více skupinami. Skupiny, v kterých se provádí experimentální zásah, označujeme jako skupiny experimentální a skupiny, kde se experimentální zásah záměrně neprovádí, označujeme jako skupiny kontrolní. F.N. Kerlinger (1972) in Chráska (2007) popisuje modifikovanou metodu experimentu „*skupina před-po*“ s následným porovnáváním výsledků. Výzkumný vzorek byl určen záměrným výběrem vzhledem k požadovanému věku respondentů a díky možnosti spolupráce s vybraným gymnáziem.

K získání dat pro zjištění cíle výzkumu byla zvolena empirická metoda. Standardizovaný dotazník „Hodnotenie sociálnej atmosféry v triede“ od profesora T. Kollárika byl přeložen ze slovenštiny do češtiny dvěma nezávislými osobami s vysokoškolským vzděláním, přeložen zpět do slovenštiny rodilou mluvčí žijící v ČR a porovnán s originální verzí. Neshledali jsme žádné zásadní nedostatky a česká verze dotazníku byla použita k výzkumu (viz. Příloha č. 1).

Gavora (2000) popisuje dotazník jako způsob písemného kladení otázek a taktéž písemného získávání odpovědí od respondentů. Použitý dotazník obsahuje 10 polytomických položek (dle označení prof. Kollárika v zadání dotazníku používáme termín „složka“) zjišťujících sociální atmosféru ve třídě. Mezi zvláštní druh polytomických výběrových položek řadí Chráska (2007) položky škálové, což je případ použitého dotazníku. U každé položky je uvedena jednostranná 10-ti bodová škála od hodnoty 1 po hodnotu 10. Pro snazší pochopení je využito extrémního označení krajních bodů, tedy popisu skutečnosti vztahující se k nejnižší a nejvyšší hodnotě škály.

4.4 Zpracování výsledků

Pro práci se získanými daty byla využita rámcová analýza, jejímž cílem je podle Hendla (2004) především lepší organizace dat. Prvním krokem práce s materiálem je jeho organizace, kdy jde o pečlivé rozřídění dat. Druhým krokem je vlastní interpretace, která vede k popisné zprávě o zkoumané oblasti. Postup je založen na tabulkové metodě a vychází z použitých kategorií, jež nám usnadňují organizaci, klasifikaci a následnou analýzu dat. Každý jedinec (datová jednotka) je přiřazen do určitého řádku tabulky, přičemž první sloupec tabulky je vyhrazen právě pro identifikaci jedince. V řádku určité datové jednotky následují skutečné hodnoty uvedené respondentem u každé položky při prvním, resp. druhém, získávání dat. Tabulková metoda umožňuje porovnání uvnitř případů i mezi případy a identifikaci zvláštností či pravidelností v datech. Pro usnadnění práce s daty při rámcové analýze byl využit počítačový systém MO Excel 2007.

Výsledky jsou zobrazeny tabelárně i graficky, což slouží k názorné organizaci informací a vizuální analýze. Nesmíme však data zbavit jejich kontextu.

Pro vyhodnocení výsledků jsme využili procentuálního znázornění a statistických metod jako aritmetický průměr, modus či medián.

5 VÝSLEDKY

Tato kapitola seznamuje s výsledky dvou-hladinového dotazníkového šetření, porovnává a vyhodnocuje získaná data. Mezi prvním a druhým získáváním dat proběhla ve všech třech třídách cílená intervence, ve dvou experimentálních skupinách (třídy 1.A a 1.B) proběhl program kooperativních her s reflexí, v kontrolní skupině (třída 1.D) proběhl program soutěžně – zábavných her pouze s vyhodnocením výsledků.

5.1 Sociální atmosféra v jednotlivých třídách

Celkový počet respondentů je 72, nicméně pro vyhodnocení změn u každé z deseti složek jsme zvolili tabelární zobrazení znázorňující výsledky jednotlivých tříd, kde do hodnocení byly zařazeny výsledky ve třídě 1.A od 27 respondentů, ve třídě 1.B od 20 respondentů a ve třídě 1.D od 25 respondentů. Třídy 1.A a 1.B reprezentují dvě experimentální skupiny, třída 1.D byla skupinou kontrolní.

Každá tabulka je vztažena právě k jedné složce tak, jak jsou složky uvedeny v dotazníku. Respondenti u každé složky vybírali zakroužkováním jednu hodnotu ze škály od 1 do 10. První řádek u každé třídy zobrazuje v prvním sloupečku průměrné hodnoty všech respondentů vyhodnocené z prvních dotazníků, druhý sloupeček zobrazuje průměrné hodnoty vyhodnocené z druhých dotazníků rozdaných po intervenčním programu. Na druhém řádku tabulky uvádíme rozdíl obou získaných průměrů. Třetí a čtvrtý řádek zobrazují vždy nejnižší a nejvyšší uvedenou hodnotu v prvním dotazníku (sloupeček „před“) a v druhém dotazníku (sloupeček „po“). Následují řádky s hodnotami vyjádření míry ústřední tendence, medián a modus. Řádky „zlepšení“, „stejně“ a „zhoršení“ vyjadřují v procentech počet respondentů, kteří své hodnocení změnili k lepšímu, hodnotili shodně či změnili k horšímu.

Hodnoty v tabulkách jsou zaokrouhleny na desetiny, proto v některých případech dochází k nepřesnému zobrazení hodnot. (např. ve složce 5 u třídy 1.A).

1. Psychologická atmosféra

Po vyhodnocení odpovědí v dotazníku můžeme říci, že pozitivní změna ve složce psychologická atmosféra nastala u všech zkoumaných tříd. Nejvyšší posun (o hodnotu 0,5 bodu) byl paradoxně zaznamenán u kontrolní skupiny 1.D. K možným důvodům se

vyjadřujeme v diskuzi. Nejméně znatelná změna (0,1 bodu) byla zaznamenána ve třídě 1.A. Pozitivní posun alespoň o jednu hodnotu bodové škály byl zaznamenán v 1.A u 37% respondentů, v 1.B u 45% a v 1.D u 48% respondentů.

Tab.1: Psychologická atmosféra ve třídách

výsledky	1.A		1.B		1.D	
	před	po	před	po	před	po
průměr	7,6	7,7	8,3	8,7	7,2	7,7
rozdíl průměrů	0,1		0,4		0,5	
min. hodnota	5	5	6	6	4	5
max. hodnota	10	10	10	10	9	10
medián	8	8	8	9	7	8
modus	8	8	8	9	9	8
zlepšení	37%		45%		48%	
stejně	44%		45%		36%	
zhoršení	19%		10%		16%	

2. Vztahy mezi žáky

Výsledky ukazují, že ke zlepšení ve vztazích mezi žáky došlo ve všech třech testovaných skupinách, u třídy 1.B (experimentální skupina) dosahuje posun nejvyšší hodnoty, v průměru o jeden bod. Nicméně zlepšení v 1.A (experimentální skupina) je o 0,1 hodnoty nižší než u kontrolní skupiny.

K pozitivní změně alespoň o jednu hodnotu bodové škály došlo při hodnocení této složky v 1.A u 41%, v 1.B u 55% a v 1.D u 44% respondentů.

Tab. 2: Vztahy mezi žáky

výsledky	1.A		1.B		1.D	
	před	po	před	po	před	po
průměr	7,2	7,4	7,6	8,6	7,0	7,3
rozdíl průměrů	0,2		1,0		0,3	
min. hodnota	3	4	5	5	3	4
max. hodnota	10	10	10	10	10	9
medián	8	8	8	9	7	7
modus	8	9	7	8	8	6
zlepšení	41%		55%		44%	
stejně	30%		40%		32%	
zhoršení	30%		5%		24%	

3. Zralost – rozvoj třídy

U složky zralost – rozvoj třídy byl zaznamenán posun k pozitivním hodnotám ve všech zkoumaných třídách. Nejpatrnější změna o 1 bod nastala u experimentální skupiny 1.B, zlepšení o 0,7 bodu bylo vyhodnoceno u kontrolní skupiny a nejnižší posun o 0,5 bodu nastal u experimentální skupiny 1.A.

Ve třídě 1.B, kde vidíme nejvýraznější změnu, hodnotilo zralost třídy po programu lépe 75% respondentů ve srovnání s hodnocením před programem. K lepšímu hodnocení došlo v 1.A u 44% a v 1.D u 60% respondentů.

Tab. 3: Zralost – rozvoj třídy

výsledky	1.A		1.B		1.D	
	před	po	před	po	před	po
průměr	6,5	7,0	7,5	8,5	5,8	6,5
rozdíl průměrů	0,5		1,0		0,7	
min. hodnota	2	3	5	6	2	3
max. hodnota	10	10	10	10	9	9
medián	7	7	8	9	6	7
modus	8	9	8	9	5	8
zlepšení	44%		75%		60%	
stejně	33%		15%		28%	
zhoršení	22%		10%		12%	

4. Sociální začleněnost

Ke zlepšení sociální začleněnosti došlo ve všech třech třídách. Nejviditelnější změna nastala ve třídě 1.A, kde se hodnocení této složky zlepšilo o 0,9 bodů. Lepší hodnocení jsme získali v 1.A od 56%, v 1.B od 35% a v 1.D od 52% respondentů.

Pozitivní změna v hodnocení je však o 0,2 bodu vyšší u kontrolní skupiny než u experimentální skupiny 1.A.

Tab.4: Sociální začleněnost ve třídách

výsledky	1.A		1.B		1.D	
	před	po	před	po	před	po
průměr	6,4	7,3	8,2	8,6	6,4	7,0
rozdíl průměrů	0,9		0,4		0,6	
min. hodnota	2	4	6	6	4	4
max. hodnota	10	10	10	10	10	9
medián	7	8	8	9	6	7
modus	7	9	8	9	6	8
zlepšení	56%		35%		52%	
stejně	37%		55%		28%	
zhoršení	7%		10%		20%	

5. Spokojenost

Vnímání spokojenosti ve třídě se nejznatelněji změnilo v 1.B a to o 0,7 bodu. Zlepšení o 0,3 bodu vidíme v kontrolní skupině 1.D. K žádné změně v celkovém průměrném hodnocení spokojenosti nedošlo v 1.A, z porovnání změn hodnocení prvních a druhých dotazníků je patrné, že 63% respondentů z 1.A své ohodnocení nezměnilo. Ke zlepšení došlo v 1.A u 15% respondentů, v 1.B u 55% a v 1.D u 40% respondentů.

V 1.A hodnotilo stejným hodnocením 17 respondentů, 4 lépe a 6 hůře, nicméně jeden z respondentů vyhodnotil změnu o celé 4 body lépe, takže celkový průměr třídy zůstal na stejné hodnotě.

Tab. 5: Spokojenost ve třídách

výsledky	1.A		1.B		1.D	
	před	po	před	po	před	po
průměr	7,5	7,5	8,3	9,0	7,0	7,3
rozdíl průměrů	0		0,7		0,3	
min. hodnota	4	4	5	5	3	4
max. hodnota	10	10	10	10	10	9
medián	7	8	8	9	7	7
modus	6	10	10	10	8	8
zlepšení	15%		55%		40%	
stejně	63%		35%		44%	
zhoršení	22%		10%		16%	

6. Kooperace

Ke zlepšení ve složce kooperace došlo u všech zkoumaných tříd. Významný posun o 1 bod hodnotící škály je zaznamenán v experimentální skupině ve třídě 1.B. V experimentální skupině 1.A je však zlepšení pouze o 0,1 bodu a kontrolní skupina 1.D vnímala kooperaci lépe o 0,3 bodu. Ke zlepšení hodnocení alespoň o 1 bod došlo v 1.A u 15%, v 1.B u 55% a v 1.D u 48% respondentů.

Tab. 6: Kooperace ve třídách

výsledky	1.A		1.B		1.D	
	před	po	před	po	před	po
průměr	7,0	7,1	7,9	8,9	6,4	6,7
rozdíl průměrů	0,1		1,0		0,3	
min. hodnota	3	3	3	7	5	4
max. hodnota	10	10	10	10	10	10
medián	8	7	9	9	6	6
modus	9	7	9	10	5	6
zlepšení	15%		55%		48%	
stejně	67%		40%		28%	
zhoršení	19%		5%		24%	

7. Komunikace

Vnímání úrovně komunikace se v hodnocení zlepšilo pouze u dvou ze zkoumaných skupin a to v experimentální skupině 1.B o 0,5 bodu a v kontrolní skupině 1.D taktéž o 0,5 bodu. Druhá experimentální skupina, třída 1.A, shledala po programu úroveň komunikace o 0,2 body horší než před ním.

I přes to ve třídě 1.A hodnotilo zlepšení v komunikaci 19% respondentů. Ve třídě 1.B došlo ke zlepšení hodnocení komunikace u 45% a v 1.D u 52% respondentů.

Tab.7. Komunikace ve třídách

výsledky	1.A		1.B		1.D	
	před	po	před	po	před	po
průměr	7,3	7,1	8,5	9,0	6,4	6,9
rozdíl průměrů	-0,2		0,5		0,5	
min. hodnota	3	3	6	7	4	3
max. hodnota	10	10	10	10	9	9
medián	7	7	8	9	6	7
modus	9	7	8	9	8	7
zlepšení	19%		45%		52%	
stejně	48%		35%		36%	
zhoršení	33%		20%		12%	

8. Styl třídní učitelky

I přes skutečnost, že třídní učitelky do programu příliš nezasahovaly, se hodnocení u jejich stylu vedení ve dvou třídách změnilo. V experimentální skupině 1.B byl zaznamenán posun o 0,3 bodu v kladném směru, u kontrolní skupiny o 0,1 bodu v kladném směru. Ve druhé experimentální skupině 1.A k žádnému posunu v průměrném hodnocení nedošlo.

Zlepšení v hodnocení alespoň o jeden bod jsme v 1.A zaznamenali u 19%, v 1.B u 35% a v 1.D u 44% respondentů. K tomuto zjištění se vyjádříme v diskuzi.

Tab. 8: Styl třídní učitelky

výsledky	1.A		1.B		1.D	
	před	po	před	po	před	po
průměr	8,1	8,1	9,1	9,4	7,7	7,8
rozdíl průměrů	0		0,3		0,1	
min. hodnota	4	4	8	8	4	5
max. hodnota	10	10	10	10	10	10
medián	8	8	9	9	8	8
modus	10	10	10	9	10	9
zlepšení	19%		35%		44%	
stejně	63%		45%		28%	
zhoršení	19%		20%		28%	

9. Vztah ke studiu

V hodnocení složky vztah ke studiu sledujeme posun k pozitivním hodnotám u všech zkoumaných tříd. V kontrolní skupině 1.D došlo ke zlepšení hodnocení o 0,1 bodu a v experimentální skupině 1.A ke zlepšení o 0,2 bodu. V experimentální skupině 1.B došlo k posunu o 0,6 bodu. I přes to, že žádný z obou intervenčních programů by neměl mít přímý vliv na vztah ke studiu, kladnější hodnocení alespoň o 1 bod uvedlo v 1.A 33% respondentů, v 1.B 50% a v 1.D 40% respondentů.

Tab. 9: Vztah ke studiu ve třídách

výsledky	1.A		1.B		1.D	
	před	po	před	po	před	po
průměr	7,4	7,6	8,1	8,7	6,5	6,6
rozdíl průměrů	0,2		0,6		0,1	
min. hodnota	3	5	6	7	3	3
max. hodnota	10	10	10	10	10	9
medián	8	8	8	9	6	7
modus	8	8	8	9	6	8
zlepšení	33%		50%		40%	
stejně	48%		40%		36%	
zhoršení	19%		10%		24%	

10. Zaměření na úspěch

Složka hodnotící zaměření na úspěch dopadla pozitivněji ve dvou případech. První experimentální skupina 1.B uvedla hodnocení kladnější o 0,2 bodu a kontrolní skupina 1.D hodnocení kladnější o 0,4 bodu. Ve druhé experimentální skupině 1.A jsou pozitivní i negativní změny vnímány u stejného počtu respondentů, celkové průměrné hodnocení této složky se v 1.A tedy nezměnilo.

V 1.A hodnotilo tuto složku po intervenci lépe 26% respondentů, v 1.B 30% a v 1.D 48% respondentů.

Tab. 10: Zaměření na úspěch ve třídách

výsledky	1.A		1.B		1.D	
	před	po	před	po	před	po
průměr	7,7	7,7	8,5	8,7	6,9	7,3
rozdíl průměrů	0		0,2		0,4	
min. hodnota	4	5	6	5	3	2
max. hodnota	10	10	10	10	10	10
medián	8	8	9	9	7	8
modus	8	9	9	9	9	8
zlepšení	26%		30%		48%	
stejně	48%		45%		32%	
zhoršení	26%		25%		20%	

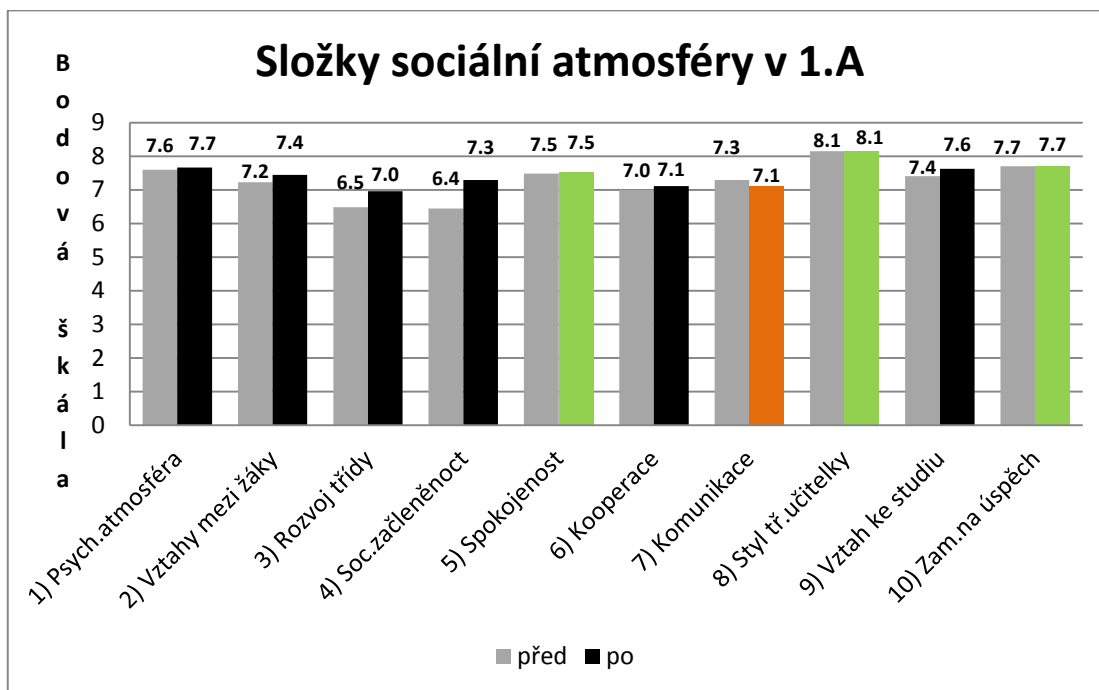
5.2 Souhrnné hodnocení všech složek v jednotlivých třídách

Zde se věnujeme jednotlivým třídám a sledujeme všechny složky sociální atmosféry najednou. Z grafů jsou vidět změny v hodnocení z prvních dotazníků v porovnání s výsledky hodnocení druhých dotazníků.

1) Experimentální skupina – 1.A

Souhrnné hodnocení v grafu č. 1 zobrazuje všech deset uvedených složek s vyhodnocením všech přítomných 27 členů třídy. První sloupeček ukazuje hodnotu dané složky při prvním získávání dat, tedy průměrnou hodnotu všech 27 studentů u každé jednotlivé složky. Druhý sloupeček ukazuje průměrnou hodnotu získanou z dotazníku při druhém sběru dat.

Graf č. 1: Složky sociální atmosféry v 1.A



Ve složce č. 7 (komunikace) došlo k negativní změně, druhé hodnocení této složky je dle výsledků nižší o 0,2 bodu. V grafu je výsledek zvýrazněn oranžově.

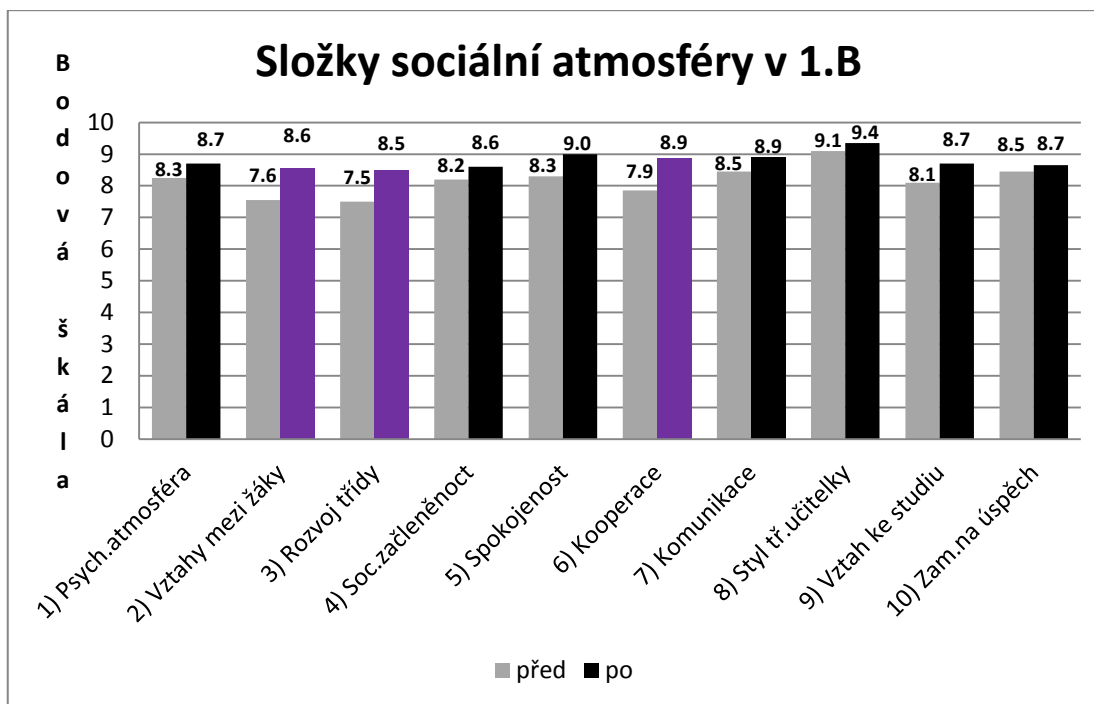
U složek č. 5 (spokojenost), č. 8 (styl třídní učitelky) a č. 10 (zaměření na úspěch) se celkové průměrné hodnocení nezměnilo. Stejně hodnocené složky jsou v grafu označeny zeleně.

Hodnocení zbylých složek se posunulo ke kladným hodnotám. Největší rozdíl je zaznamenán u složky č. 4 (sociální začleněnost), kde hodnocení stoupl o 0,9 bodu. Tato složka byla před intervenčním programem hodnocena nejhůře ve srovnání s ostatními složkami sociální atmosféry.

Při prvním sběru dat byla nejlépe hodnocena složka č. 8 (styl třídní učitelky). Jak ukazují výsledky, toto hodnocení se ani po intervenci nezměnilo, nicméně zůstává v porovnání s ostatními složkami stále nejvyšší.

2) Experimentální skupina – 1.B

Graf č. 2: Složky sociální atmosféry v 1.B



Souhrnné hodnocení v grafu č. 2 zobrazuje všech deset uvedených složek s vyhodnocením všech přítomných 20 členů třídy. První sloupeček ukazuje hodnotu dané složky při prvním získávání dat, tedy průměrnou hodnotu všech 20 studentů u každé jednotlivé složky. Druhý sloupeček ukazuje průměrnou hodnotu získanou z dotazníku při druhém sběru dat.

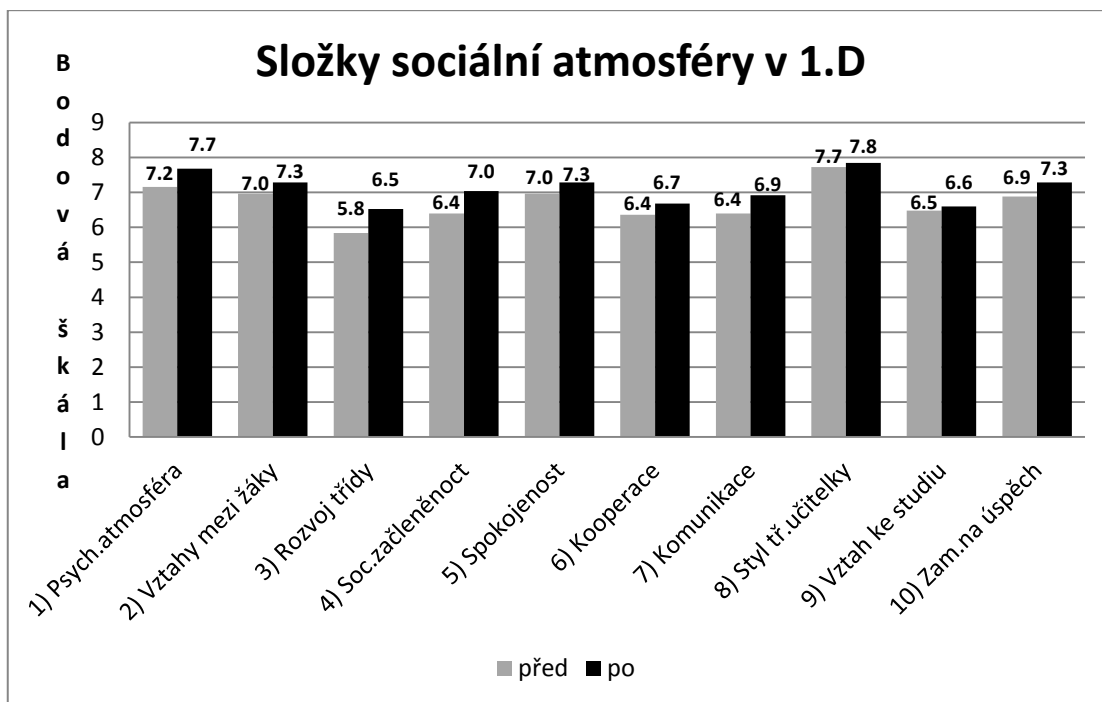
Ve třídě 1.B došlo u všech složek k pozitivnímu posunu. Nejvýraznější změna nastala u složek č. 2 (vztahy mezi žáky), č. 3 (rozvoj třídy) a č. 6 (kooperace), kde se průměrné hodnocení třídy zlepšilo o 1 bod. Tyto složky jsou v grafu zvýrazněny fialově.

Před intervencí třída nejhůře hodnotila složku „rozvoj třídy“ průměrnou hodnotou 7,5 bodu a tato složka dosáhla ještě s dalšími dvěma výše uvedenými nejvýraznějšího zlepšení.

Při prvním sběru dat byla nejlépe hodnocena složka „styl třídní učitelky“ hodnotou 9,1 bodu. Průměrné hodnocení této složky zůstává i po intervenčním programu ze všech hodnot nejvyšší, zvýšilo se na 9,4 bodu.

3) Kontrolní skupina 1.D

Graf č. 3: Složky sociální atmosféry v 1.D



Souhrnné hodnocení v grafu č. 3 zobrazuje všech deset uvedených složek s vyhodnocením všech přítomných 25 členů třídy. První sloupeček ukazuje hodnotu dané složky při prvním získávání dat, tedy průměrnou hodnotu všech 25 studentů u každé jednotlivé složky. Druhý sloupeček ukazuje průměrnou hodnotu získanou z dotazníku při druhém sběru dat.

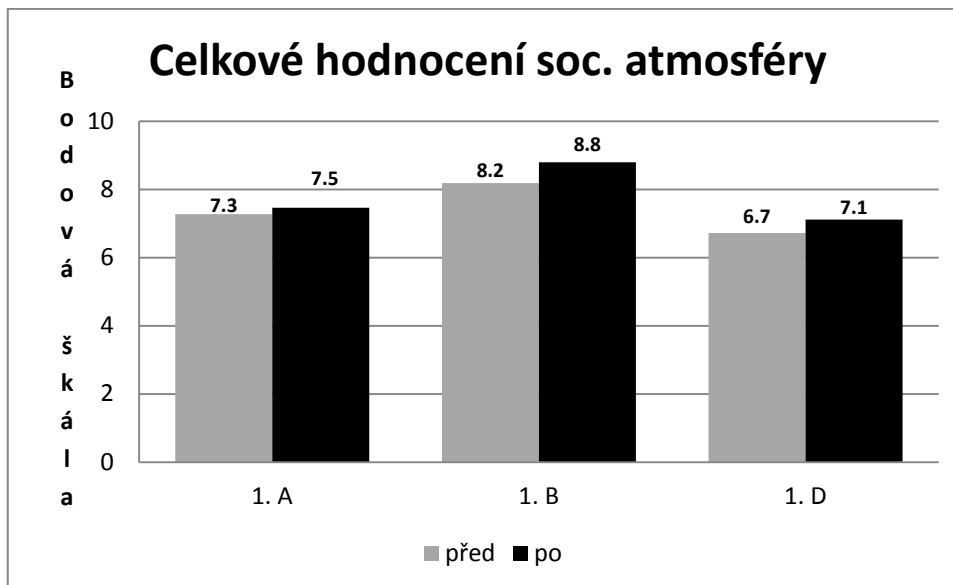
Ve všech složkách došlo k pozitivním změnám v hodnocení, nevýraznější rozdíl nastal u složky č. 3 (rozvoj třídy), kde se průměrné hodnocení zlepšilo o 0,7 bodu z hodnoty 5,8 na hodnotu 6,5 bodu. Tato složka byla při prvním sběru dat studenty hodnocena průměrnou nejnižší hodnotou.

Průměrná nejvyšší hodnota byla při prvním získávání dat uvedena u složky č. 8 (styl třídní učitelky). Tato složka byla při druhém vyhodnocování sociální atmosféry vnímána o 0,1 bodu pozitivněji, i přesto zůstává nejlépe hodnocenou složkou.

5.3 Celkové hodnocení sociální atmosféry

Uvedené hodnoty zobrazují průměrné hodnocení sociální atmosféry v každé třídě před uskutečněním intervenčního programu a po uskutečnění programu.

Graf č. 4: Celkové hodnocení sociální atmosféry



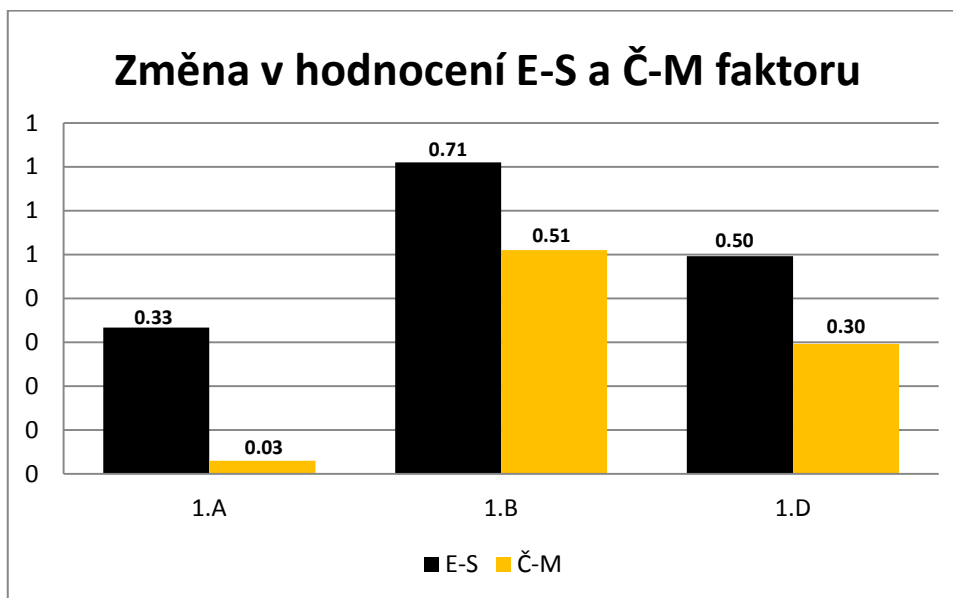
Ve třídě 1.A se celkové průměrné hodnocení sociální atmosféry zvýšilo o 0,2 bodu z 7,3 na 7,5 bodu. Nejvyšší rozdíl v hodnocení jsme vyhodnotili ve třídě 1.B, kde se hodnocení zvýšilo o 0,6 bodu z 8,2 na 8,8 bodu. U kontrolní skupiny 1.D také došlo k pozitivnímu posunu hodnocení o 0,4 bodu z 6,7 na 7,1 bodu.

Podle cíleného zaměření programu s obsahem kooperativních her jsme očekávali celkové zlepšení hodnocení sociální atmosféry především u experimentálních skupin 1.A a 1.B. K pozitivnímu posunu v hodnocení třídní sociální atmosféry, dokonce k vyššímu než v jedné z experimentálních skupin, došlo i v kontrolní skupině 1.D, kde kooperativní program neproběhl. První hypotézu H1, která předpokládala, že: „ve třídách, kde proběhl kooperativní program, bude celkový větší posun k pozitivním hodnotám než ve třídě, kde kooperativní program neproběhl“, nemůžeme potvrdit.

5.4 Porovnání změn v emocionálně-sociálním a činnostně-morálním faktoru

Jak ve svém výzkumu uvádí profesor Kollárik (2011), můžeme složky dotazníku zjišťujícího sociální atmosféru rozdělit do dvou skupin podle jejich zaměření. První pětice složek zjišťuje zaměření skupiny (třídy) na emocionálně-sociální faktor a druhá pětice složek zaměření na činnostně-morální faktor. Mezi složky emocionálně-sociálního faktoru tedy řadíme složky psychologická atmosféra, vztahy mezi žáky, rozvoj třídy, sociální začleněnost a spokojenost. Mezi složky činnostně-morálního faktoru řadíme složky kooperace, komunikace, styl třídní učitelky, vztah ke studiu a zaměření na úspěch. Ze získaných výsledků jsme zjistili průměrnou hodnotu E-S i Č-M faktoru před intervenčním programem a taktéž průměrnou hodnotu obou faktorů po uskutečnění intervenčního programu. Graf č. 5 zobrazuje rozdíl obou hodnot u každé zkoumané třídy.

Graf č. 5: Změna v hodnocení E-S a Č-M faktoru



K pozitivním změnám v hodnocení došlo ve všech třech třídách u obou sledovaných faktorů. Ve třídě 1.A vzrostlo hodnocení E-S faktoru o 0,33 bodu a hodnocení Č-M faktoru o 0,03 bodu. Ve třídě 1.B vzrostlo hodnocení E-S faktoru o 0,71 bodu a hodnocení Č-M faktoru o 0,51 bodu. A ve třídě 1.D, v kontrolní skupině, vzrostlo hodnocení E-S faktoru o 0,5 bodu a hodnocení Č-M faktoru o 0,3 bodu.

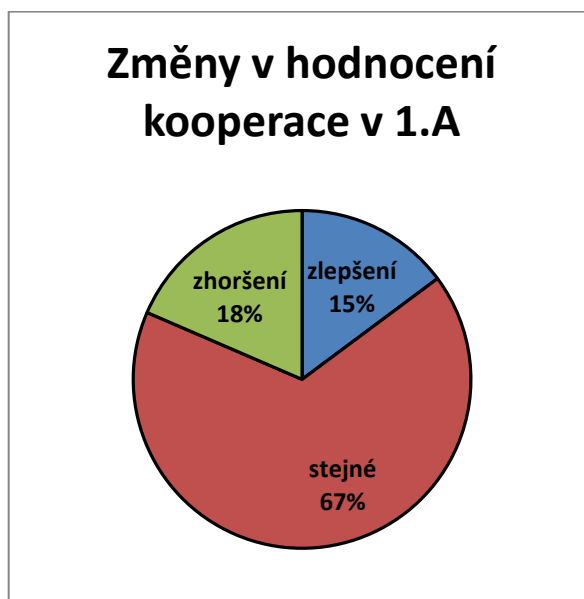
Složky kooperace a komunikace řadí profesor Kollárik (2011) do faktoru činnostně-morálního. Nicméně zaměření vybraných kooperativních her a průběh celého půldenního programu byl zacílen spíše na vzájemné vztahy mezi žáky, úkoly sledovaly celkový rozvoj členů skupiny a pro splnění úkolu byla nutná spolupráce všech, tudíž bylo nutné všechny začlenit. To ovlivňuje psychologickou atmosféru třídy a celkovou spokojenost jednotlivých členů. Proto jsme předpokládali výraznější posun právě u faktoru emocionálně-sociálního. Taktéž na účastníky působí i hry nekooperativní, které byly zvoleny pro kontrolní skupinu 1.D. Jak budeme zkoumat dále, uskutečněný intervenční program by neměl ovlivnit vnímání stylu třídní učitelky ani vztah ke studiu. Proto nebyly očekávány tak výrazné změny u faktoru činnostně-morálního.

Z těchto získaných výsledků vyplývá potvrzení druhé hypotézy H2. Program kooperativních her způsobil větší posun v hodnotách emocionálně-sociálního faktoru než v hodnotách činnostně-morálního faktoru.

5.5 Hodnocení kooperace

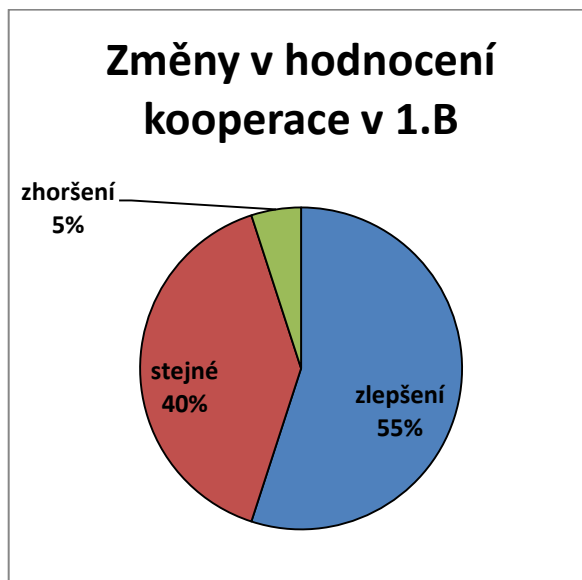
U složky 6, kooperace, jsme předpokládali zlepšení v hodnocení minimálně o 1 bod alespoň u 50% respondentů z experimentálních tříd 1.A a 1.B.

Graf č. 6: Změny v hodnocení kooperace v 1.A



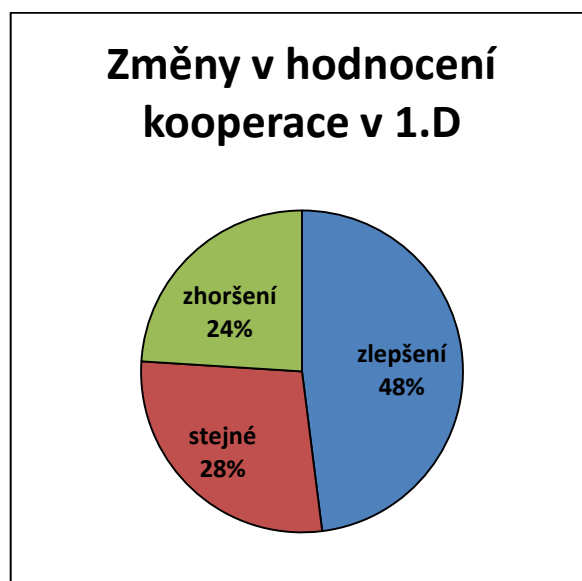
Ve třídě 1.A se tento předpoklad nesplnil. Jak je patrné z grafu č. 6, zlepšení bylo zaznamenáno pouze u 15% z 27 respondentů. Hůře hodnotilo kooperaci po programu 18% respondentů a u 67% respondentů zůstalo hodnocení složky kooperace stejné.

Graf č. 7: Změny v hodnocení kooperace v 1.B



V 1.B se náš předpoklad potvrdil. Jak je znázorněno v grafu č. 7, program kooperativních her způsobil zlepšení v hodnocení složky kooperace u 55% z 20 respondentů. U 40% respondentů se hodnocení této složky nezměnilo a 5% respondentů vyhodnotilo kooperaci po programu hůře než před ním.

Graf č. 8: Změny v hodnocení kooperace v 1.D



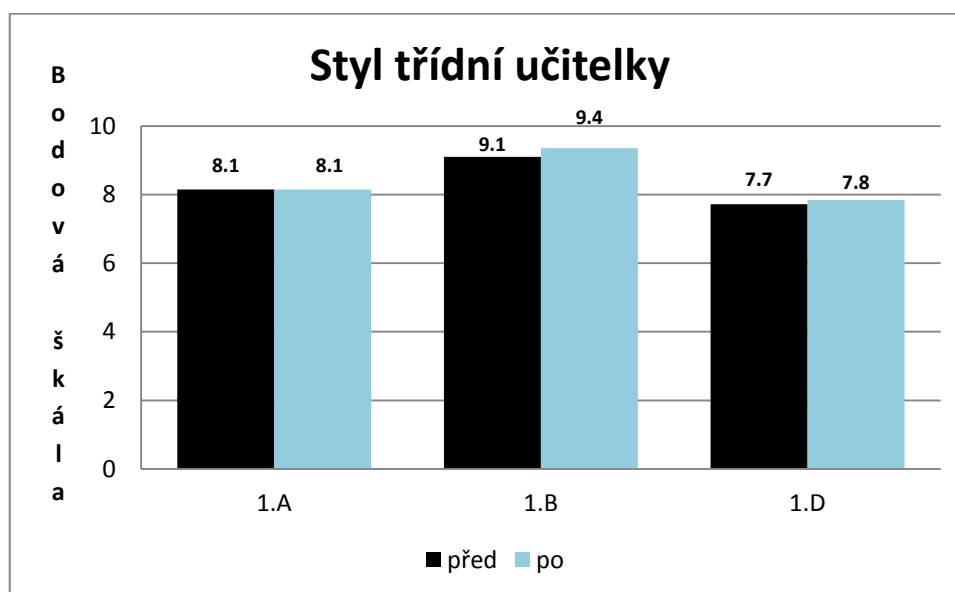
V kontrolní skupině 1.D jsme zaznamenali lepší hodnocení ve 48% případů z 25 respondentů. Stejné hodnocení zůstalo u 28% respondentů a zhoršení v kooperaci uvedlo 24% respondentů. Výsledky zobrazuje graf č. 8.

Naše tvrzení se sice potvrdilo u třídy 1.B, nicméně výsledky třídy 1.A jej vyvrací. Třetí hypotéza H3, která říká, že „Ve třídách s cíleným kooperativním programem dojde k posunu hodnot ve složce kooperace alespoň o jeden bod ve směru pozitivního hodnocení nejméně u 50% respondentů.“ se tedy nepotvrdila.

5.6 Styl třídní učitelky a vztah ke studiu

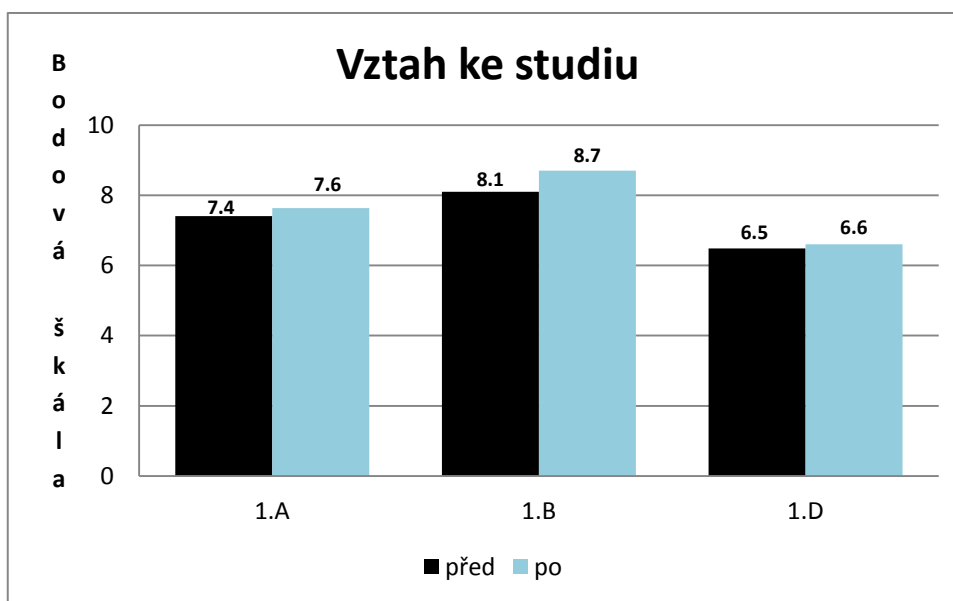
Vzhledem k obsahu programu a typům kooperativních her byl vysloven předpoklad, že intervenční kooperativní program nebude mít vliv na hodnocení stylu třídní učitelky ani na hodnocení vztahu ke studiu.

Graf č. 9: Styl třídní učitelky



Jak ukazuje graf č. 9, ve třídě 1.A se celkové průměrné hodnocení stylu třídní učitelky nezměnilo. Hodnota 8,1 bodu je výsledkem jak prvního, tak druhého dotazníkového šetření. Ve třídě 1.B se hodnocení stylu třídní učitelky zlepšilo o 0,3 bodu, z hodnoty 9,1 stouplo na hodnotu 9,4 bodu. V kontrolní skupině 1.D se hodnocení stylu třídní učitelky zvedlo o 0,1 bodu, z hodnoty 7,7 na hodnotu 7,8 bodu.

Graf č. 10: Vztah ke studiu



Hodnocení vztahu ke studiu se po kooperativním programu zlepšilo v 1.A o 0,2 bodu z původní hodnoty 7,4 na 7,6 bodu. Ve třídě 1.B došlo k nejvýraznější změně v hodnocení, které se zlepšilo o 0,6 bodu z hodnoty 8,1 na hodnotu 8,7 bodu. V 1.D došlo také ke zlepšení o 0,1 bodu z hodnoty 6,5 na hodnotu 6,6 bodu. Výsledky vidíme v grafu č. 10.

Vyřčená hypotéza H4, že „program kooperativních her neovlivní změnu hodnot u složek č. 8 (styl třídní/ho učitele) a č. 9 (vztah ke studiu) o více než 0,2 bodu u každé jednotlivé složky“ by platila pro třídy 1.A a 1.D, nicméně výsledky experimentální třídy 1.B ji nepotvrzují ani v jedné z uvedených případů.

5.7 Hodnocení zralosti skupiny

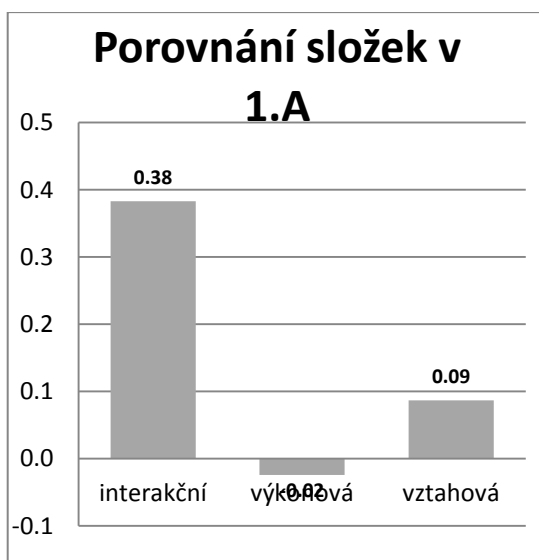
Zralost skupiny můžeme určit podle vzájemných vztahů mezi jednotlivými složkami. Pro stanovení úrovně rozvoje skupiny (zralosti) od difúzní, nejednotné skupiny až po zralou skupinu můžeme použít údaje o složkách interakční, výkonové a vztahové, jak uvádí ve své práci Kollárik (2011). Složku interakční ovlivňuje úroveň psychologické atmosféry, mezilidských vztahů a sociální začleněnosti. Na složku výkonovou má vliv

kooperace, komunikace a styl vedení. Vztahovou složku ovlivňuje vztah k práci, zaměřenost na úspěch a spokojenost.

Následující grafy zobrazují vliv složek na úroveň zralosti ve třídách.

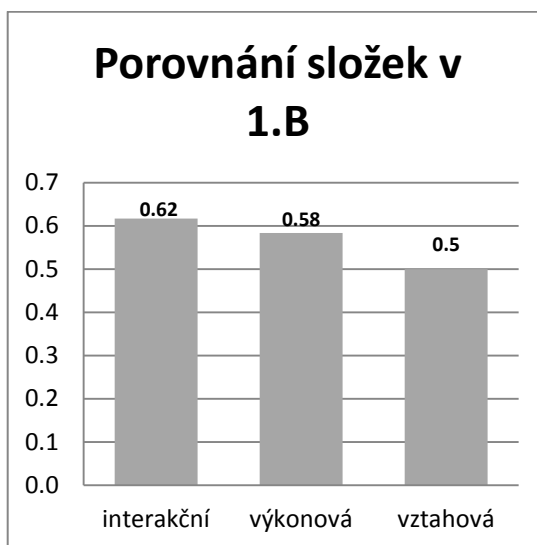
Nejvýznamnější změna byla v 1.A zaznamenána u složky interakční, která obsahuje psychologickou atmosféru, mezilidské vztahy a sociální začleněnost. Složka výkonová, zahrnující kooperaci, komunikaci a styl vedení, byla hodnocena negativně a to především pro záporné hodnocení úrovně komunikace. Vzhledem k nízkým hodnotám rozdílů u složky výkonové a vztahové jsou ale změny zanedbatelné, což je patrné z grafu č. 11.

Graf č. 11: Porovnání složek v 1.A



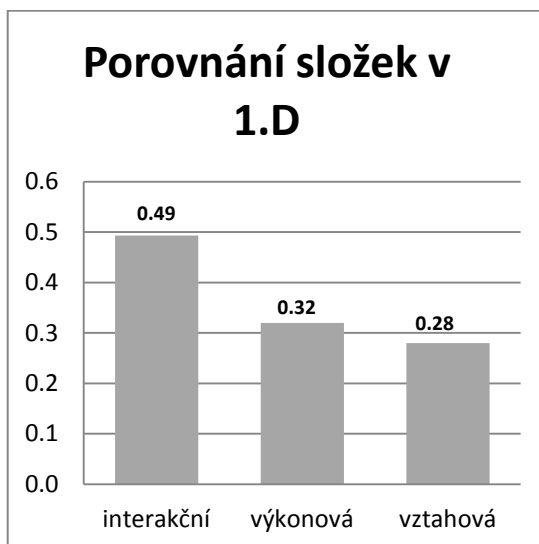
Ve třídě 1.B nepatrně převládá složka interakční nad složkou výkonovou. Ani úroveň vztahové složky však nedosahuje hodnoty s rozdílem větším než 0,1 bodu. Graf č. 12 zobrazuje vyrovnaný podíl jednotlivých složek na celkové dosažené úrovni v rozvoji skupiny.

Graf č. 12: Porovnání složek v 1.B



Nejvýraznější změna ve třídě 1.D je patrná u složky interakční. Z grafu č. 13 můžeme vyčíst rozdíl mezi jednotlivými složkami, kontrolní skupina 1.D tedy nedosahuje takové úrovně zralosti jako třída 1.B.

Graf č. 13: Porovnání složek v 1.D



Získané hodnoty potvrzují pátou hypotézu H5, která říká, že realizovaný intervenční program způsobí větší pozitivní posun v hodnotách interakční složky, než v hodnotách složky výkonnostní a vztahové.

6 DISKUZE

Obsahem našeho intervenčního programu byly především kooperativní hry, které si kladly za cíl zlepšit vzájemné vztahy mezi spolužáky a tím pozitivně ovlivnit vnímání sociální atmosféry ve třídě. Abychom vyloučili vliv jiných faktorů, zvolili jsme pro porovnání výsledků ještě třídu kontrolní, kde místo kooperativních her proběhly hry soutěživé. Nicméně získané výsledky nejsou jednoznačné.

Během programu na účastníky nepůsobí pouze prováděné aktivity, ale také změna a atraktivita prostředí, počasí, podmínky, momentální nálada účastníků a další faktory, které často nemůžeme nikterak ovlivnit (Kalkusová, 2012). Skupinovou atmosféru ovlivňuje také aktuální složení dané skupiny, konkrétní vývojová fáze, ve které se skupina právě nachází, skupinové cíle a normy, role členů skupiny nebo vedoucí skupiny. To jsou charakteristiky, které jsme nesledovali, nicméně mají vliv na výsledky výzkumu.

- *Celková sociální atmosféra*

K pozitivnímu posunu v hodnocení třídní sociální atmosféry došlo ve všech zkoumaných skupinách. Podle cíleného zaměření programu s obsahem kooperativních her jsme očekávali celkové zlepšení hodnocení sociální atmosféry především u experimentálních skupin 1.A a 1.B. V kontrolní třídě 1.D, kde kooperativní program neproběhl, došlo však k vyššímu zlepšení než v jedné z experimentálních skupin. V experimentální skupině 1.A došlo ke zlepšení z průměrné hodnoty 7,3 na 7,5 bodu. V experimentální skupině 1.B nastal posun z průměrné hodnoty 8,2 na 8,8 bodu. A v kontrolní skupině 1.D se hodnocení změnilo z 6,7 na 7,1 bodu. Tyto získané výsledky vyvrací první hypotézu, která předpokládala, že: „ve třídách, kde proběhl kooperativní program, bude celkový větší posun k pozitivním hodnotám než ve třídě, kde kooperativní program neproběhl“.

Za významný nedostatek výzkumu považujeme jeho časovou organizaci. Výzkumný projekt probíhal ke konci školního roku, realizace nám byla umožněna až po uzavření klasifikace, tedy v posledním červnovém týdnu. Třída 1.D (kontrolní skupina) se v době konání výzkumu účastnila třídního třídního výletu. Experimentální třída 1.A také výlet absolvovala, nicméně již o předcházejícím víkendu. Výsledky experimentu tedy

mohly být ovlivněny naší intervencí právě v době konání třídní akce 1.D, i přes skutečnost, že realizované hry nebyly zaměřeny kooperativně.

- ***Porovnání jednotlivých tříd při realizaci programu***

Jelikož při realizaci každého programu byl přítomen tentýž instruktor, vycházíme také z jeho pozorování a hodnocení průběhu jednotlivých intervencí. Výsledky výzkumu odpovídají průběhu jednotlivých programů a potvrzují hodnocení instruktora. Experimentální třída 1.A o kooperativní program nejevila příliš zájem, již od začátku programu se našli jedinci, kteří vyrušovali a odmítali spolupracovat. Během vysvětlování pravidel se instruktor musel potýkat s nepozorností žáků. Při hrách vyžadujících vzájemnou domluvu a spolupráci byla třída spíše neúspěšná, nebyla patrná motivace a zájem o splnění úkolu. V průběhu her bylo aktivních pouze několik jedinců. Žáci nejevili zájem ani o následnou reflexi a spíše se vyptávali na čas ukončení programu.

V tomto případě bychom mohli důvody nezájmu přikládat jak špatnému složení programu, tak nedostatečným kompetencím instruktora. Nicméně realizace téhož programu s druhou experimentální skupinou, třídou 1.B tuto možnost vyvrací. Vzhledem k okolnosti, že program s 1.B (úspěšnější třída) proběhl o dva dny dříve než s 1.A, nemůžeme lepší průběh intervence přikládat zkušenostem, jež by mohl instruktor získat při pořádání prvního dne a následně využít.

Třída 1.B se již od úvodních „zahřívacích“ her jevila aktivně. Byl patrný zájem a nadšení žáků, někteří se dožadovali opakování vybraných aktivit. Při vysvětlování pravidel byli žáci pozorní, předložené úkoly plnili rychle a úspěšně, během celého programu vládla přátelská atmosféra. Při aktivitě „Slepý čtverec“ se sice jedna skupina potýkala s jistým nedorozuměním, nicméně při následné reflexi se nedostatky vyřešili. Program byl považován za úspěšný a přínosný.

V kontrolní skupině, ve třídě 1.D, nelze posuzovat míru vzájemné spolupráce, jelikož úkoly byli zaměřeny na jednotlivce nebo malé skupinky. Program probíhal na chatě třídní učitelky v poslední den třídního třídního výletu. Třída působila přátelsky. Při plnění úkolů nebylo zjevné výrazné nadšení a zájem, nicméně ve třídě se nevyskytl nikdo, kdo by aktivity odmítal či v průběhu programu vyrušoval.

- ***Vybrané složky sociální atmosféry***

V experimentální třídě 1.A byly při prvním sběru dat nejhůře hodnoceny složky „rozvoj třídy“ a „sociální začleněnost“ (viz. graf č. 1). Zároveň byl u nich zaznamenán nejvýraznější pozitivní posun v porovnání s ostatními hodnocenými složkami. Rozvoj třídy s původní průměrnou hodnotou 6,5 se zlepšil na 7 bodů a sociální začleněnost z původní hodnoty 6,4 na 7,3 bodu. U složky „komunikace“ došlo ke vnímanému zhoršení z hodnoty 7,3 na 7,1 bodu. Výsledky potvrzují vnímanou atmosféru během konání kooperativního programu. Žáci byli nuceni při plnění úkolů spolupracovat a domluvit se ve skupině všichni na společném řešení. Po dokončení jednotlivých úkolů vždy proběhlo hodnocení a reflexe, z čehož mohli žáci získat novou zkušenost. Tomuto faktoru přikládáme vliv na vnímané zlepšení rozvoje třídy a sociální začleněnosti. Jak popisujeme výše, komunikace a kooperace mezi žáky probíhala komplikovaně, při aktivitách se tento nedostatek zřetelně projevil. Proto došlo ke zhoršení hodnocení složky „komunikace“.

V experimentální třídě 1.B byla u všech složek vyhodnocena pozitivní změna, pohybující se od rozdílu 0,2 bodu (u složky „zaměření na úspěch“) po rozdíl jednoho bodu u složek „vztahy mezi žáky“, „rozvoj třídy“ a „kooperace“ (viz. graf č. 2). Tento posun přikládáme cílenému kooperativnímu programu. Úspěšný průběh programu měl podle výsledků výzkumu vliv na celkové pozitivní vnímání třídní sociální atmosféry, jelikož k výraznému zlepšení došlo i u složky „vztah ke studiu“.

V kontrolní skupině, třídě 1.D, došlo taktéž ke zlepšení u všech složek (viz. graf č. 3). Rozdíl se pohybuje od hodnoty 0,1 bodu („stylu třídní učitelky“) po hodnotu 0,7 bodu („rozvoj třídy“). Celkové vnímání třídní sociální atmosféry se podle výsledků výzkumu zlepšilo, dle našeho názoru měl vliv právě třídní výlet.

- ***Shrnutí vyřčených hypotéz***

H1: Ve třídách, kde proběhl kooperativní program, bude celkově větší posun k pozitivním hodnotám než ve třídě, kde kooperativní program neproběhl.

Tato hypotéza se nepotvrdila. Splněna by byla v experimentální skupině 1.B. Ale jak je uvedeno ve výsledkové části, kontrolní skupina 1.D prokázala výraznější zlepšení třídní sociální atmosféry než druhá experimentální skupina, třída 1.A. Jedním z důvodů tohoto závěru je probíhající třídní výlet třídy 1.D a druhým důvodem celkové

rozpoložení jednotlivých tříd, které sice nebylo půldenní intervencí ovlivněno, ale bylo zjištěno a podloženo výsledky výzkumu.

H2: Program kooperativních her způsobí větší pozitivní posun v hodnotách emocionálně-sociálního faktoru než v hodnotách činnostně-morálního faktoru.

Mezi složky emocionálně-sociálního faktoru řadíme složky: psychologická atmosféra, vztahy mezi žáky, rozvoj třídy, sociální začleněnost a spokojenost. Mezi složky činnostně-morálního faktoru řadíme složky: kooperace, komunikace, styl třídní učitelky, vztah ke studiu a zaměření na úspěch. Výzkumem se snažíme zjistit míru vlivu kooperativních her na třídní sociální atmosféru a kooperace je řazena mezi složky faktoru činnostně-morálního. Nicméně zaměření vybraných kooperativních her a průběh celého půldenního programu byl zacílen spíše na vzájemné vztahy mezi žáky, úkoly sledovaly celkový rozvoj členů skupiny a pro splnění úkolu byla nutná spolupráce všech, tudíž bylo nutné všechny začlenit. To ovlivňuje psychologickou atmosféru třídy a celkovou spokojenost jednotlivých členů. Proto jsme předpokládali výraznější posun právě u faktoru emocionálně-sociálního. Taktéž na účastníky působí i hry nekooperativní, které byly zvoleny pro kontrolní skupinu 1.D.

Jak ukazují výsledky v kapitole 5.4, byla tato hypotéza výzkumem potvrzena. U složek emocionálně-sociálního faktoru byly zaznamenány výraznější pozitivní změny než v hodnocení činnostně-morálního faktoru.

H3: (Na základě složky č. 6 – kooperace)

Ve třídách s cíleným kooperativním programem dojde k posunu hodnot ve složce kooperace alespoň o jeden bod ve směru pozitivního hodnocení nejméně u 50% respondentů.

Tento předpoklad byl potvrzen pouze ve třídě 1.B, kde bylo lepší hodnocení zaznamenáno u 55% respondentů. V druhé experimentální skupině 1.A uvedlo lepší hodnocení kooperace pouze 15% respondentů a hypotéza nemůže být potvrzena. Důvod shledáváme ve stabilně nepříznivém rozpoložení třídy 1.A, které nemůže být půldenním kooperativním programem příliš ovlivněno.

H4: (Na základě složky č. 8 a č. 9 v dotazníku).

Program kooperativních her ani program zábavně-soutěživých her neovlivní změnu hodnot u složek č. 8 (styl třídní/ho učitele) a č. 9 (vztah ke studiu) o více než 0,2 bodu u každé jednotlivé složky.

Vyřčený předpoklad byl potvrzen v experimentální třídě 1.A a v kontrolní třídě 1.D v obou případech. Nicméně třída 1.B náš předpoklad vyvrací. Hodnota složky č. 8 (styl třídní učitelky) vzrostla v této třídě o 0,3 bodu a v případě hodnocení složky č. 9 (vztah ke studiu) nastalo zlepšení o 0,6 bodu. Hypotézu nemůžeme potvrdit. Zároveň však, podle výsledků tříd 1.A a 1.D, nemůžeme vliv intervenčního programu na vybrané složky třídní sociální atmosféry ani potvrdit.

H5: Realizovaný intervenční program způsobí větší pozitivní posun v hodnotách interakční složky než v hodnotách složky výkonové a vztahové.

Získané výsledky tuto hypotézu potvrzují. U všech testovaných skupin došlo po programu k nejvyššímu zlepšení u složky interakční, která zahrnuje psychologickou atmosféru, mezilidské vztahy a sociální začleněnost. Došli jsme k závěru, že oba dva typy programů mají v tomto případě shodný účinek, pokud se jedná o vzájemnou interakci mezi členy skupiny.

- ***Celkové shrnutí výsledků***

Jsme si vědomi toho, že vědecká otázka byla položena velmi obecně. Podrobněji jsou naše záměry rozvedeny v hypotézách. Z pěti stanovených hypotéz se potvrdily pouze dvě.

Ze zjištěných výsledků usuzujeme, že realizovaný program nemá na změnu sociální atmosféry tak očekávaný vliv. Půldenní program kooperativních her není dostačující k naplnění záměru výrazně ovlivnit vzájemné vztahy mezi spolužáky.

Z výsledků třídy 1.B vyplývá, že program kooperativních her má posilující vliv na sociální atmosféru v dobře fungující skupině. Na takový kolektiv má uskutečněný program rozvíjející účinek a získané výsledky to potvrzují.

Naopak ve skupině, kde vzájemné vztahy nejsou na odpovídající úrovni, zapůsobil program spíše nepříznivě a poukázal na nedostatky skupinové soudržnosti. Ve třídě 1.A se tento jev potvrdil v hodnocení složky č. 7 (komunikace), jejíž vnímání se po programu zhoršilo.

Zároveň můžeme z výsledků výzkumu usuzovat, že třídní třídní výlet má na sociální vztahy mezi spolužáky větší vliv, než půldenní kooperativní program. Předmětem výzkumu už ale nebylo, jak by kontrolní skupina, třída 1.D, reagovala na kooperativní program nebo naopak, jaké výsledky by měla třída 1.A, kdybychom od jejích členů získávali data na třídním výletě.

Vliv na výsledky mohl mít i fakt, že třída 1.A se programu účastnila den před vysvědčením, studenti už nemuseli být tolik soustředění a ve výsledcích se mohl projevit i jistý nezáměr o aktivity spojené se školním prostředím i přes to, že se jednalo o hry.

Vzhledem k výsledkům výzkumu by jistě bylo vhodné vybrat právě třídy, které se účastní třídního školního výletu a obě varianty intervenčního programu (jak experimentální, tak i kontrolní program) uskutečnit v rámci výletu. Nebo ještě lépe předem vybrat vhodnou lokalitu pro zamýšlený program a nabídnout školám možnost třídní akce s předem připraveným programem, abychom zajistili stejné podmínky a prostředí. Tato varianta by však vyžadovala plánování akce na různých školách se značným předstihem. Z výše uvedených důvodů jsme dále došli k závěru, že zjišťování vlivu kooperativních her na sociální atmosféru ve třídě není vhodné nechávat na poslední týden školního roku.

Vzhledem k nízkému počtu respondentů nemůžeme výsledky považovat za všeobecně platné. Výsledky se vztahují pouze na konkrétní zkoumané třídy z GJN.

7 ZÁVĚR

Výzkum sleduje úroveň sociální atmosféry ve školních třídách a následný vliv půldenního intervenčního programu s obsahem kooperativních her na změnu ve vnímání třídní sociální atmosféry. Cílem práce bylo ověřit, zda program s obsahem kooperativních her způsobí pozitivnější změny v sociální atmosféře ve srovnání s programem soutěživých her.

Pro získání dat byl využit standardizovaný dotazník „Hodnocení sociální atmosféry ve třídě“, jehož autorem je slovenský profesor Teodor Kollárik. Dotazník se skládá z deseti podstatných znaků sociální atmosféry (psychologická atmosféra, vztahy mezi žáky, zralost – rozvoj třídy, sociální začleněnost, spokojenost, kooperace, komunikace, styl třídní učitelky, vztah ke studiu a zaměření na úspěch), přičemž respondent vždy hodnotí na škále od 1 do 10. Získávání dat proběhlo dvoufázově, první dotazník byl vyplňován před programem, druhý dotazník bezprostředně po ukončení programu. Výzkumu se zúčastnilo celkem 72 respondentů ze tří prvních ročníků šestiletého Gymnázia Jana Nerudy v Praze. Do experimentu byly vybrány dvě skupiny experimentální (třídy 1.A a 1.B) a jedna skupina kontrolní (třída 1.D), kde kooperativní program neproběhl.

Při porovnávání výsledků jednotlivých tříd nemůžeme na základě našeho výzkumu určit jednoznačné závěry.

Podle cíleného zaměření programu s obsahem kooperativních her jsme očekávali celkové zlepšení hodnocení sociální atmosféry především u experimentálních skupin 1.A a 1.B. Hodnoty získané v kontrolní skupině (třídě 1.D) měly dle našeho očekávání zůstat nezměněné.

Výsledky experimentální třídy 1.B naše očekávání potvrzují. Naopak experimentální třída 1.A vykazuje po kooperativním programu nižší hodnoty zlepšení než kontrolní třída 1.D, kde kooperativní program neproběhl. Při zjišťování celkového hodnocení třídní sociální atmosféry jsme došli k závěru, že v 1.A se úroveň sociální atmosféry zlepšila o 0,2 bodu, v 1.B došlo ke zlepšení o 0,6 bodu a v 1.D o 0,4 bodu. Z tohoto důvodu nemůže být pozitivní vliv kooperativních her v porovnání s programem soutěživých her potvrzen.

Při zaměření pozornosti na samotnou složku kooperace ve třídách jsme taktéž ověřovali předpoklad, že vnímání této složky se ve třídách s kooperativním programem zlepší alespoň u 50% respondentů. Předpoklad potvrzují opět pouze výsledky třídy 1.B, kde zlepšení nastalo v 55% případů. Ve třídě 1.A uvedlo zlepšení v kooperaci jen 15% respondentů, což je méně než v kontrolní třídě 1.D, kde zlepšení pocítilo 48% respondentů.

Výsledky potvrzují očekávané zaměření na vybrané složky sociální atmosféry. Podle charakteru jednotlivých činností a složení obou programů jsme předpokládali znatelnější pozitivní změny ve složce interakční v porovnání se složkami výkonovou a vztahovou. A zároveň bylo očekáváno výraznější zlepšení faktoru emočně-sociálního oproti faktoru činnostně-morálního. Tento jev se potvrdil ve všech zkoumaných skupinách.

Půldenní kooperativní program nemůže ovlivnit fungování ve třídě, nicméně může poukázat na nedostatky, se kterými se třída potýká a naznačit, na jaké oblasti sociální atmosféry by bylo dobré se více zaměřit.

Za nedostatek našeho zkoumání považujeme podcenění vlivu třídního výletu, kterého se kontrolní skupina v době konání výzkumu účastnila. V závěru je nutné zdůraznit, že zkoumaný vzorek je natolik malý, aby mohly být výsledky zobecněny. Výsledky se vztahují pouze na konkrétní zkoumané třídy z GJN.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

BRONFENBRENNER, U. *Ecological Systems Theory*. Annals of Child Development, 6, 1989, s. 187-249.

ČÁP, J. *Psychologie pro učitele*. 3. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1980. 384 s. ISBN 14-225-87

ČINČERA, J. *Práce s hrou pro profesionály*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing a.s., 2007. 116 s. ISBN 978-80-247-1974-0

DISMAN, M. *Jak se vyrábí sociologická znalost*. 4. vyd. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2011. 372 s. ISBN 978-80-246-1966-8

FAERBER, Y., STÖWE CH. *Vedení lidí v praxi*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing a.s. 2007, 160 s. ISBN 978-80-247-2009-8

GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6

HANUŠ, R., CHYTILOVÁ, L. *Zážitkově pedagogické učení*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing a.s., 2009. 192 s. ISBN 978-80-247-2816-2

HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing a.s., 2007. 280 s. ISBN 978-80-247-1168-3

HENDL, J. *Přehled statistických metod zpracování dat*. 1. vyd. Praha: Portál, 2004. 584 s. ISBN 80-7178-820-1

CHÁVEZ, R. CH. *The Use of High-Interference Measures To Study Classroom Climates – A Review*. Review of Education Research, 54, 1984, č. 2, s 237-261.

CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing a.s., 2007. 272 s. ISBN 978-80-247-1369-4

KALKUSOVÁ, L. *Vliv kursů aktivit v přírodě na rozvoj sociální soudržnosti a vztahů ve skupinách dospívající mládeže*. Praha, 2012. Diplomová práce na UK FTVS. Vedoucí práce Mgr. Ladislav Vomáčko, Ph.D.

KALUSOVÁ, A. *Zavádění kooperativního učení ve výuce*. Brno, 2008. Diplomová práce na Masarykově univerzitě. Vedoucí práce Mgr. Jana Kratochvílová, Ph.D.

KLIMEŠ, L. *Slovník cizích slov*. 3. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1985. 816 s. ISBN 14-621-85

KOLLÁRIK, T. *Sociálna psychológia + psychológia práce = sociálna psychológia práce?*. 1 vyd. Bratislava: Univerzita Komenského, 2011. 404 s. ISBN 978-80-223-2965-1

KRAUSOVÁ, M. *Odmaturuj ze společenských věd*. 1. vyd. Brno: Didaktis, 2004. ISBN 80-86285-68-5

KUBÍKOVÁ, V. *Data z historie Gymnázia Jana Nerudy*. [online]. 2010 [cit. 2013-08-15]. Dostupné z WWW: www.gjn.cz

MAREŠ, J. Sociální klima školní třídy. [online]. 1998 [cit. 2013-08-10]. Dostupné z WWW: <http://www.klima.pedagogika.cz/trida/index.html>

NEUMAN, J. *Dobrodružné hry a cvičení v přírodě*. 6. vyd. Praha: Portál, 2011. 328 s. ISBN 978-80-7367-910-1

NĚMEC, J. *Od prožívání k požitkářství*. Brno: Paido, 2002. ISBN 80-7315-006-9

PELÁNEK, R. *Příručka instruktora zážitkových akcí*. 1. vyd. Praha: Portál, 2008. 208 s. ISBN 978-80-7367-353-6

PLAMÍNEK, J. *Tajemství motivace*. Praha: Grada Publishing a.s., 2007. 128 s. ISBN 978-80-247-1991-7

PLAMÍNEK, J. *Týmová spolupráce a hodnocení lidí*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing a.s., 2009. 128 s. ISBN 978-80-247-2796-7

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 6. vyd. Praha: Portál, 2009. 400 s. ISBN 978-80-7367-647-6

ROZSYPALOVÁ, M., ČECHOVÁ, V., MELLANOVÁ, A. *Psychologie a pedagogika I*. 1. vyd. Praha: Informatorium, 2003. ISBN 80-7333-014-8

SITNÁ, D. *Metody aktivního vyučování*. 1. vyd. Praha: Portál, 2009. 152 s. ISBN 978-80-7367-246-1

SULLEROT, E. *Krize rodiny*. 1.čes. vyd. Praha: Karolinum, 1999. 61 s. ISBN 8071846473

WOEHR, D., ARCINIEGA, L., POLING, T. *Exploring the Effects of Value Diversity on Team Effectiveness*. Journal of Business and Psychology, 2013, Vol. 28, Issue 1, p 107-121.

ZAPLETAL, M. *Hry ve městě a na vsi*. 1. vyd. Praha: Olympia, 1988. 567 s. ISBN 27-035-88

ZLÁMAL, J. *Didaktika profesního vzdělávání v širším pedagogickém kontextu*. 1. vyd. Praha: Univerzita J.A. Komenského, 2009. ISBN 978-80-86723-79-2

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1: Hodnocení sociální atmosféry ve třídě (standardizovaný dotazník)

Příloha č. 2: Informování rodičů o experimentálním šetření ve třídách

Příloha č. 3: Harmonogram kooperativního programu

Příloha č. 4: Seznam kooperativních her

Příloha č. 5: Seznam soutěživých her

Příloha č. 1

Hodnocení sociální atmosféry ve třídě

Autor – T. Kollárik (uvádíme český překlad)

Jméno a příjmení učitele:	věk:	vzdělání:
Název třídy:	počet žáků ve třídě:	dnešní datum:

Instrukce.

Každá třída má svoji charakteristickou sociální atmosféru, kterou každý žák i učitel vnímá a posuzuje zejména podle vlastních zkušeností působení v ní. Ne vždy to však vystihuje všechny složky atmosféry konkrétní třídy. Určitě máte i Vy svoje představy o úrovni atmosféry ve vaší třídě. Abyste ji mohli blíže poznat a definovat, předkládáme Vám tento dotazník, který obsahuje výčet 10 podstatných složek, resp. znaků sociální atmosféry. Jejich výběr a definování je výsledkem několikaletých zkušeností s analýzami i prací s reálnými školními třídami.

Kvalitu každého znaku sociální atmosféry třídy můžete ohodnotit na 10-ti stupňové číselné škále tak, že **zakroužkujete právě to číslo od 1 do 10**, které podle Vašeho názoru nejlépe vyjadřuje situaci v hodnocené třídě. Přičemž číslo **10 vyjadřuje maximálně příznivé a číslo 1 maximálně nepříznivé hodnocení** příslušného znaku třídy. Čísla 2 - 9 tvoří mezistupně přechodu od příznivého hodnocení (číslo 10) po nepříznivé hodnocení (číslo 1). Čísla 5 a 6 vyjadřují hodnoty přechodu od nepříznivého hodnocení (1 – 5) k příznivému hodnocení (6 – 10). Pro ulehčení rozhodování při hodnocení Vám předkládáme bližší charakteristiku krajních bodů, tj. charakteristiku maximálně příznivého (10) a maximálně nepříznivého (1) znaku třídy.

Prosíme Vás o upřímné odpovědi na všech 10 znaků.

Děkujeme.

1. Psychologická atmosféra

10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
Ve třídě vládne dobrá, přátelská, otevřená atmosféra, je tu příjemná nálada, vzájemné respektování se, důvěra a podpora, dominují pozitivní emocionální vztahy.					Ve třídě vládne chladná a nedůvěřivá atmosféra, žáci jsou k sobě zdrženliví, je tu nepříznivá nálada, vzájemné nerespektování se, dominují negativní emocionální vztahy.				

2. Vztahy mezi žáky

10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
Mezi žáky vládne upřímnost a uvolněnost, vzájemné porozumění, tolerance, zájem o spolužáky, pozitivní vzájemné vztahy a vazby.					Ve třídě vládne napětí, rozpory, nedorozumění, konflikty, spory, nezájem o spolužáky, vztahy mezi žáky jsou problémové, negativní.				

3. Zralost – rozvoj třídy

10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
Je to zralá, sociálně i emocionálně rozvinutá třída, vládne v ní pocit sounáležitosti, shoda názorů, pozitivní studijní orientace, schopnost sebereflexe a sebeřízení třídy.					Difúzní, nesjednocená třída, vládne v ní vzájemná zdrženlivost, nejasné vztahy, rozdílné názory, třída existuje jen formálně, není schopna sebereflexe ani sebeřízení.				

4. Sociální začleněnost

10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
Vysoká orientace na sociální vztahy, formy prosociálního chování, otevřenost k vztahům, vzájemnou ohleduplnost a respektování se, dobrá začleněnost všech žáků ve třídě.					Nízká orientace na sociální vztahy, neochota akceptovat druhé, nerespektování se, netolerance, nevyzrálость vzájemných vazeb, chladné a složité vztahy mezi žáky.				

5. Spokojenost

10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
Vysoká spokojenost žáků a celé třídy, pozitivní vyrovnávání se se stavem ve třídě, možnosti a podmínky pro uspokojení žáků třídy.					Vysoká nespokojenost žáků a celé třídy, subjektivní nevyrovnanost se stavem ve třídě, ve třídě nejsou možnosti a podmínky pro uspokojení žáků.				

6. Kooperace

10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
Vysoká schopnost a ochota žáků třídy kooperovat, dobré podmínky a zájem žáků o spolupráci ve třídě i o vztahy se spolužáky.					Nízká schopnost a ochota žáků třídy kooperovat, ve třídě nejsou podmínky pro spolupráci, převládá individualismus ve studijním i sociálním působení.				

7. Komunikace

10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
Vhodný, otevřený a stabilizovaný systém komunikace ve třídě, otevřenost k poskytování a přijímání informací, zapojení všech žáků do komunikace.					Nevhodný, uzavřený a nestabilizovaný systém komunikace ve třídě, nezájem žáků o poskytování i přijímání informací, nejasná struktura komunikace.				

8. Styl třídní učitelky/třídního učitele

10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
Styl orientovaný na žáky, formování dobrých vztahů ve třídě, třídní je psychologicky začleněn do třídy, vytváří dobrou atmosféru a spokojenost žáků.					Styl orientovaný na výsledný efekt studia, třídní aplikuje formální přístup k žákům, nevytváří psychologické vazby, nevěnuje pozornost vztahům ve třídě.				

9. Vztah ke studiu

10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
Pozitivní vztah ke studiu, silná pozitivní motivace žáků, studijní nadšení, ochota a zájem investovat čas i námahu do studia, příznivá studijní atmosféra.					Negativní vztah ke studiu, nedostatek motivace ke studiu, nezájem o studijní otázky a výsledky, nepříznivá studijní atmosféra.				

10. Zaměření na úspěch

10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
Ve třídě je vysoká aktuální potřeba být úspěšný, silná angažovanost žáků, vysoký pocit odpovědnosti za úspěch, schopnost vybičovat se k výkonu.					Nízká úroveň potřeby být úspěšný, neangažovanost žáků na úspěchu třídy, potlačení aktivity a iniciativy ve třídě, nízká odpovědnost za neúspěch.				

Příloha č. 2

Informování rodičů o experimentálním šetření ve třídách

Vážení rodiče

Chtěla bych vás tímto informovat o programu, který proběhne v posledním červnovém týdnu v prvních ročnících Gymnázia Jana Nerudy. Studuji Fakultu Tělesné výchovy a Sportu na UK a píši diplomovou práci, jejímž tématem je spolupráce dětí ve školní třídě, konkrétně „Vliv kooperativních her na spolupráci dětí ve třídě“. Jelikož jsem absolventkou GJN, požádala jsem toto gymnázium o spolupráci při realizaci mého výzkumu.

Realizace proběhne následovně. Nejdříve studenti vyplní dotazník zjišťující sociální atmosféru v jejich třídě. Následně proběhne jednodenní program s obsahem kooperativních her, tedy her zaměřených na rozvoj spolupráce mezi studenty. Po programu bude dotazník rozdán ještě jednou.

Dotazník je anonymní a účast na hrách dobrovolná. Zjištěné výsledky budou použity pouze pro dokončení mé diplomové práce. Veškerý průběh je konzultován s vedením školy a rovněž se školní psycholožkou.

Místo a datum programu bude vašim dětem upřesněno koncem tohoto týdne prostřednictvím třídních učitelů. S největší pravděpodobností budeme v Divoké Šárce. Časově vidím program cca na 6 hodin, přibližně od 8 do 14 hod. Budeme venku a oběd není zajištěn.

V případě veškerých dotazů či připomínek mě kontaktujte na emailové adrese: lenka.panusova@seznam.cz

S pozdravem,

Bc. Lenka Panušová

Příloha č. 3

Harmonogram kooperativního programu

9:00 - zahájení (přivítání, úvod)

9:05 – podávání ruky

9:15 – provlékání obručí

9:20 – podbíhání lana

9:30 – rozdělení do tří týmů (pomocí hry atomy)

9:35 – monstrum

9:45 – gordický uzel bez mluvení

10:00 – signalizace

10:30 – reflexe ve skupinách

a příprava na další hru (**losování pomocí kartiček**)

11:00 – slepý čtverec (3 družstva + reflexe)

11:30 – pošli posly (stejná družstva)

12:00 – **vyhodnocení, reflexe** po skupinkách (zároveň s **pauzou na svačinu**)

12:40 – magie

13:40 – závěrečná reflexe, hodnocení, dotazníky

14:00 – ukončení

Příloha č. 4

Seznam kooperativních her

1. Podávání ruky

Na začátku hry je úkolem každého vymyslet si 3 neobvyklé (ale pravdivé) vlastnosti. Něco, co pravděpodobně ostatní nevědí. (Např. „mým snem je letět do Brazílie“ nebo „pěstuju doma kaktusy“). Následně se proti sobě vždy otočí dvojice hráčů, podají si ruku, představí se jménem a sdělí si 3 vlastnosti. Tím, že si podali ruku, si jméno i vlastnosti „vymění.“ Takže Karel odchází od Marušky, setká se s dalším hráčem a říká mu „Jsem Maruška, ráda zpívám...“ Takhle se setkávají, každému se jeho jméno a vlastnosti třeba 4x změní. Na závěr v kroužku probíhá představování a hodnotí se, kolik zůstalo původních informací a co se změnilo.

čas: 10 minut

pomůcky: žádné

charakter hry: seznamovací, zahřívací, úsměvný

zakončení v kroužku... rozdělíme se na dvě skupiny

2. Prolézání obručí (Obruče, hýbejte se!)

Všichni se v kruhu chytanou za ruce, na kterých jsou navlečeny dvě obruče, v místech naproti sobě. Nejdříve jen prolézáme obručemi, aniž by se spojené ruce rozpojily. Následně se snažíme, aby jedna obruč dohnala druhou.

čas: 5 minut

pomůcky: 2 obruče

charakter: zahřívací, zábavná, „icebreaker“

To jsme se trochu protáhli, teď si vyzkoušíme odvahu, rozhodnost a hbitost.

3. Podbíhání lana (Velké švihadlo)

Všichni vytvoří zástup. Dva instruktoři roztočí lano, úkolem je proběhnout tak, aby se vás lano nedotklo. Bezpečnost: dostatečné rozestupy.

První kolo zkušební, všichni jdou znovu do řady.

Druhé kolo: musí to zvládnout všichni. Koho se lano dotkne, jde znovu.

„Nyní jste se tím, že jste proběhli touto točící se bránou, ocitli v jiné říši. Říše patří duchovi, který si říká Týmový. Je tedy nutné dodržovat určitá pravidla, abychom ho nerozčílili. Určitě dáte ta pravidla sami dohromady.“ (Nepodvádět, nenadávat a neposmívat se, naopak pomoci a podpořit... přítomnost Týmového ducha.)

čas: 10 minut

pomůcky: lano

charakter: zahřívací, zábavná, aktivizující, s výzvou

4. Molekuly – atomy

Uvědomme si, že jsme v říši Týmového ducha. Máme zde jedinečnou možnost si vyzkoušet, jaký je život takových atomů.

Atomy se pohybují, na výkřik vedoucího (řekne číslo) musí vytvořit molekulu o vyřčeném počtu atomů. Ti, co se nestihli zařadit, za trest 1) udělají 5 dřepů; 2) předvedou ostatním slona; 3) chytanou se vzájemně za uši.

Po třetím čísle skončí skupina rozdělena do tří skupin, zbylé atomy se někam přiřadí (pokud nebude počet všech dělitelný třemi).

čas: 5 minut

pomůcky: žádné

charakter: zahřívací, zábavná, aktivizující, pro rozdělení do skupin

5. Monstrum

Úkolem je ukázat Týmovému duchovi, že už tady není jediným strašidlem on.

Budete z vašich těl vytvářet monstrum, které celé drží pohromadě a země se dotýká vždy jen určeným počtem končetin. Po signálu instruktorovi, že je monstrum stvořené, musíte ve formaci vydržet 10 vteřin.

Postupně snižujeme povolený počet končetin. Tak na 3 – 4 kola.

Pokud bude odlišný počet ve skupinách (už jsou 3 skupiny, každá má jednoho „instruktora“ – včetně třídní), buď se může třídní přidat, nebo to odlišovat nebudeme, prostě někde jich je méně, tak jsou šikovnější. ??? Nesoupeří ve skupinách proti sobě, ale každá sama se sebou.

čas: 10 minut

pomůcky: žádné

charakter: kontakt, kreativita, spolupráce, řešení problému

6. Gordický uzel

V této chvíli zkusíme dokázat našemu duchovi, že spolu zvládnete komunikovat i beze slov. Takže od této chvíle nikdo nepromluví ani slovo a je naprosté ticho. Stoupněte si do kruhu tak, abyste se dotýkali rameny. Předpažte levou paži a uchopte ruku někoho jiného, akorát to nesmí být váš soused zleva ani zprava. Totéž proveďte s pravou paží. Pokuste se teď bez mluvení rozmotat a vytvořit jeden souvislý kruh, aniž byste pustili spojené ruce.

Počítá se i postavení zády do kruhu. Můžete změnit způsob držení rukou – při zachování stálého kontaktu, nesmí to ale ovlivnit původní pozice.

Pokud uzel rozmotat nepůjde, můžete jednou zvednutím dvou spojených paží označit místo, které vám následně instruktor rozpojí a „opraví“.

Celé zopakujeme ještě jednou. Instruktor může měřit čas a zjišťovat, zda bude druhý pokus rychlejší.

čas: 15 minut

pomůcky: žádné

charakteristika: na spolupráci a domluvu beze slov, trpělivost, tvořivost

Reflexe pro 6 (gordický uzel):

Jaký z toho máte pocit?

Proč bylo druhé kolo lepší/ horší než první?

Co bylo podle vás klíčové?

Kdo rozmotávání podle vás řídil nejlépe?

Máte nějaký nápad pro zlepšení, kdybyste hráli znovu? Nebo taktiku, kterou byste si předem domluvili?

7. Ruční telegraf

Představte si, že v tomhle momentě přestaly fungovat mobily a všechny ostatní komunikační přístroje. Budete se muset dorozumět na dálku zhruba 200m bez jakéhokoli zvuku a bez veškerých přístrojů a pomůcek.

Vaše skupina se na samotnou hru rozdělí na dvě části. Teď je vaším úkolem domluvit se na způsobu, kterým mezi sebou budete na dálku (bez použití slov zvuků) komunikovat. Musíte být schopni sdělit si písmena A-Z a čísla 1-9.

Na domluvu budete mít 10 minut. Poté se rozdělíte, jedna část skupiny dostane zakódovanou zprávu, kterou musí domluvenou metodou odvysílat svým spoluhráčům na druhé straně. Ti totiž mají dekódovací mřížku, pomocí které zprávu rozluští a zase ji pošlou zpět, aby i první skupina znala text zprávy. Časový limit na celou signalizaci je 20 minut. (Zpráva má 31 písmen, je bez diakritiky.)

čas: 35 minut

pomůcky: 3x zašifrovaná zpráva, 3x dekódovací mřížka, 6x tužka, 6x papír,

charakter: komunikace, spolupráce, tvořivost

	8	3	5	4	2
S	V	T	L	G	F
K	C	Z	K	I	P
P	Y	E	N	J	Q
V	H	X	R	D	O
A	B	M	S	A	U

P4, P3, S5, P3, K2, A5, K4, A5, P3, V2, K2, V2, S3, V5, P3, A8, V2, S8, A4, S3, P5, P3, K3, K3, V5, P3, K3, K4, S8, P3, S3.

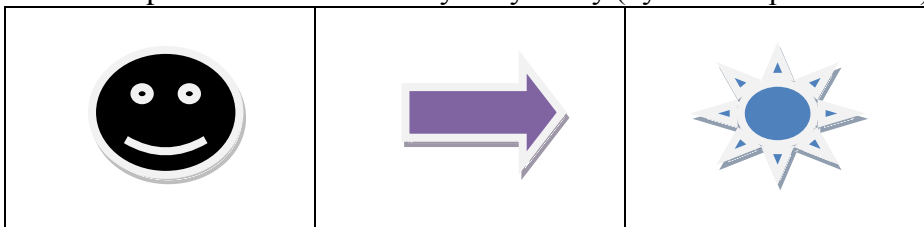
Reflexe pro 7 (telegraf):

Jak vás hra bavila?

Kdo vymyslel způsob dorozumívání? Prosadil se někdo konkrétní?

Shodli jste se pak všichni společně?
Co by bylo potřeba ještě doladit?
Díky čemu (kvůli čemu) se vám to takhle povedlo (nepovedlo)?
Máte nějaké návrhy na vylepšení?

Losování pomocí kartiček s různými symboly (vytisknout pro 30 osob).



Opět 3 týmy, ale v jiném složení:

8. Slepý čtverec

Skupina je rozlosována jinak. Prohlédněte si pořádně své spoluhráče, protože vzápětí si zavážete oči, tak ať víte, kdo se kolem vás pohybuje.

Všichni si zavážou oči a jsou odvedeni k ležícímu lanu. Lano dostane každý do ruky a během hry se musí lana neustále držet.

„Vaším úkolem je vytvořit z lana čtverec. Každý se musí celou hru držet lana. Pro čtverec musí být využita celá délka lana. Až se ve skupině dohodnete, že máte ten nejlepší čtverec z lana, položíte lano na zem, nahlásíte to a budete si moci sundat šátky. Každý může mít vlastní názor na řešení, ale buďte trpělivý, každého vyslechněte a společně se domluvte na jednom řešení. Pohybujte se pomalu a opatrně, ať se vzájemně nesrazíte. Úkol není o rychlosti.“

(Nápovědy: čtverec má všechny strany stejně dlouhé; svažte oba konce lana k sobě; jeden hráč může pustit lano a všechny obcházet a korigovat).

čas: 30 minut

pomůcky: lana a šátky

charakter: řešení problému, spolupráce, komunikace

Reflexe pro 8 (slepý čtverec):

Jak jste s vaším čtvercem spokojeni?

Jak vám bylo, takhle se zavázanýma očima, když nevíte, kde jsou ostatní? (nepříjemné, nebo v pohodě?)

Nastal v průběhu řešení nějaký zásadní moment vedoucí k úspěšnému výsledku?

Označili byste někoho jako vůdce, realizátora celého záměru? (Nebo jste se na řešení shodli všichni?)

Je někdo, kdo nesouhlasil, kdo si myslel něco jiného?

Kdo mluvil nejvíc? Kdo nemluvil vůbec?

Další návrhy na lepší a úspěšnější řešení pro příště?

9. Pošli posly

V jednom království se objevil tajemný obrazec, který si nikdo nedokáže vysvětlit. Proto chce král předat podobu obrazu do vzdáleného spřáteleného království, kde možná budou vědět víc. Nicméně cesta je daleká a královská družina by ji nezvládla urazit dostatečně rychle. Navíc vede přes roztodivná území s různými nástrahami, kde předávání informací není tak jednoduché. A problémem je, že původní obrazec musí zůstat celou dobu na svém místě.

V týmu se budete muset rozdělit do čtyř menších skupinek. Ve všech je potřeba dobré paměti a smyslu pro detail. První však by měla být obdařena malířským uměním. Druhá potřebuje jemný pohled a vytříbené jazykové schopnosti. Třetí skupinka musí dokázat naslouchat a předat přesné informace. A čtvrtá, poslední skupinka by opět měla být obdařena uměním malířským. Takto je nutné obrazec předat druhému králi.

Ve skutečnosti je 5 stanovišť, na prvním je umístěn obrazec a přístup k němu má jen skupinka č.1. Ti si zapamatují co nejvíc a přesunou se ke druhému stanovišti, kde mají k dispozici papír a obrazec překreslují, ale nemluví. Druhá skupinka si opět obrazec zapamatuje, přesune se na stanoviště třetí, kde obrazec popíšu slovně. Třetí skupinka na dalším stanovišti opět popisuje slovně, nicméně tak, aby čtvrtá skupinka byla schopná podle popisu obrazec nakreslit. Každá skupinka se může na svém území mezi dvěma určenými stanovišti pohybovat libovolně tam i zpět.

Máte časový limit 20 minut a hodnotí se preciznost obrazce na posledním stanovišti s původním obrazem. Hodnotíme úhlednost, poměr velikostí i vzdáleností, prostě všechny detaily. Teď máte dvě minuty na rozdělení a domluvu.

čas: 30 minut

pomůcky: 3x obrazec, 6x čistý papír, 6 x podložku, 6x tužku; něco na označení stanovišť

charakter: na rozvoj komunikace

Reflexe:

Jak se vám líbí váš výsledný obrázek?

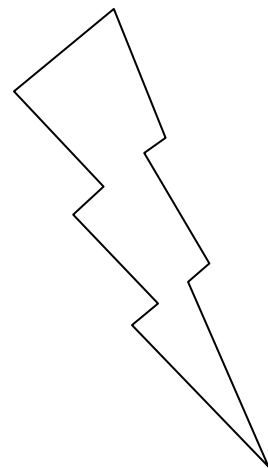
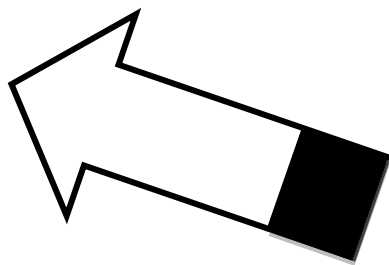
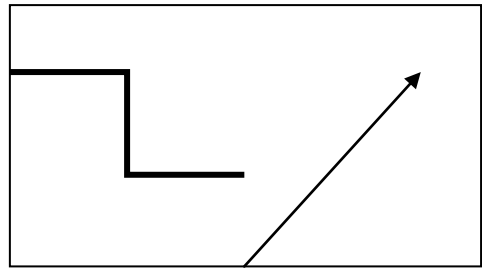
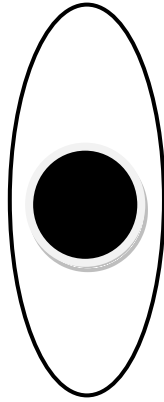
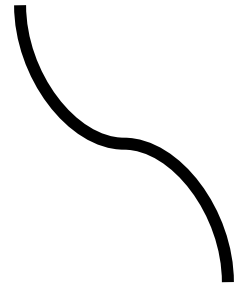
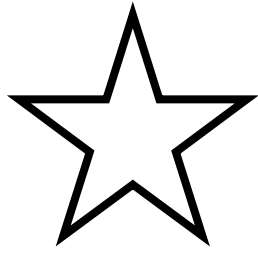
Který z těch obrázků vám připadá nejhorší (nejtěžší)?

Který přenos informací vám připadá nejtěžší/nejsnazší? (ústní popis, překreslení atd.)

Měli jste při předávání s něčím zásadní problém?

Jak by se dalo předejít těmto nedorozuměním? (pokud nějaká byla)

Co je nejdůležitější při takovémhle sdělování informací?



10. Magie

Ocitáme se ve světě čar a kouzel, a aby vás Týmový duch pustil zpátky domů, budete se muset některá kouzla naučit.

Postavy: Každý dostanete kartičku šamana. Všichni začínáte jako šamani, v průběhu hry se ale můžete nechat proměnit v jakoukoli jinou postavu, kterou budete zrovna na kouzlení potřebovat. Měníč budu já, takže přijdete ke mně a řeknete si, v jakou postavu chcete změnit. První proměna je za odečtení dvou bodů, další za 4 a tak dále. Prostě každá proměna je o dva body dražší než ta předchozí. Postavy, kterými můžete být, jsou šaman, zaklínač, čaroděj, mág a kouzelník.

Kouzla: Tady po okolí jsou rozmístěny kouzla. Vždycky je na papíře napsaný název kouzla, přesný počet postav, které mohou kouzlo vykonat, samotný postup provedení kouzla a body, které za to získáte.

létající koště	
sešlou ho:	0× šaman 2× čaroděj 1× kouzelník 0× mág 1× zaklínač
postup:	2× T 2× V 1× L 5× U 1× V
10 magických bodů	

Postup kouzlení: Každé kouzlo se skládá z určité posloupnosti pohybů. Takže vaším úkolem bude sehnat postavy, které musí kouzlo provádět a naučit se ho správně a z paměti. Všichni najednou, ve stejném rytmu.

Symbols: Vysvětlení zkratk (úkonů) je také rozmístěno v prostoru.

symbol	pohyb	slova
T	tlesknutí	
U	ukázání do středu	ugu
V	vzpažení	tá
L	lusknutí	
Z	zkřížení rukou na prsou	de

Předvádění: Když se ho naučíte, půjdete kouzlo předvést jednomu ze dvou hodnotitelů. Jeden budu já, druhým třídní. Oznámete, jaké kouzlo chcete předvádět. My si od vás vždycky vybereme kartičky a zkontrolujeme, že přišly správné postavy a pak budete moci předvádět. Když budete úspěšní, zapíšeme vám kouzlo a body na vaši kartičku. Každé kouzlo smí každý předvádět pouze jednou. (Tedy pouze jednou za body, s předváděním můžete pomoci někomu jinému, ale pokud už za kouzlo body na kartě máte, znovu vám je nezapíšeme.) Nebo musíte být alespoň v jiné roli.

Pokud někdo udělá jakoukoli chybu, celá skupina neuspěla. Opravovat můžete neomezeně, ale opravu nelze provést hned, je nutný alespoň jeden trénink jinde než u hodnotitele.

Existuje jedno kouzlo, na které stačí pouze šamani, a tím si získáte body pro další pokračování ve hře.

Cíl: Vaším cílem je získat co nejvíce bodů, ale abyste byli úspěšní, musíte se mezi sebou domlouvat a vzájemně si pomáhat. Současně s tím, abyste uspěli, je podmínkou předvést nám jedno **kouzlo v kompletním počtu**. Kouzlo je v prostoru pro vás nachystané, takže si ho musíte najít, naučit se a předvést nám ho. Kouzel je celkem 18. Určitě nestihnete splnit každý všechna, ale podmínkou je právě to jedno kouzlo společné, abyste ve hře uspěli.

Omezení: Časový limit je 60 minut. Kouzla (ty papíry s nimi) nesmíte nikam přemísťovat ani si zapisovat.

Území: vyznačit (alespoň popisem) hrací území

čas: 70 minut celkem (jak to vyjde)

pomůcky: vytištěné listy (kouzla, instrukce, karty), připínáčky, 2x 2 propisky

charakter: na spolupráci a komunikaci, strategická, na paměť a trpělivost

(tisk 4x kouzla, + 1x stránku č.1 navíc; 2x instrukce; 15x karty)

Reflexe pro 10 (magie):

Jak se cítíte jako úspěšní mágové a kouzelníci (atd.)?

Které vám přišlo nejsnazší/nejtěžší?

Bavilo vás víc učit se kouzla v menším nebo větším počtu a proč?

Bylo by snazší naučit se kouzlo jednotlivě? (Kdybyste se je učili každý sám?)

Měli jste někdy pocit, že vám ostatní pomohli, něco připomněli?

Vymysleli jste nějakou zaručenou strategii na úspěšné naučení kouzel?

Rozdání dotazníků, ukončení programu.

Příloha č. 5

Seznam soutěživých her

1. Máme rádi

Hra probíhá v trojicích. Účastníci dostanou předem připravenou tabulku na listu A4, kde jsou nadepsány řádky a) máme rádi všichni, b) nemá rád jeden, c) nemají rádi dva a d) nemá rád nikdo. V tabulce jsou k dispozici další 3 volné sloupce, do kterých hráči vpisují vlastnosti a zájmy tak, jak se na nich shodují.

Hra slouží k rozvoji vzájemné komunikace ve skupinách, k bližšímu poznání spoluhráčů. V závěru se společně prezentují odpovědi všech skupinek, hodnotí se originalita.

2. Přesmyčky

Tato hra probíhala ve čtveřicích. Každá skupinka dostala předem vytištěný list papíru, kde byly napsány zašifrované názvy rostlin. Šifra spočívá v nahrazení části slova jiným podobným slovem a hráči se snaží co nejrychleji odhalit všechny správné názvy. (Například ze slova pampevlk by měli hráči odhalit pampelišku.)

Hodnotí se správnost a rychlost.

3. Zkouška odhadu

Účastníkům byly postupně podávány různé předměty a úkolem bylo co nejpresněji odhadnout vždy určitou vlastnost předmětu. Například u propisky byla odhadována její délka, u mobilního telefonu hmotnost, kolik čajových svíček je možné položit na CD nebo bylo na stopkách naměřeno 72 vteřin a hráči hádali, kolik času uplynulo od začátku měření a podobně.

4. Střípky moudrosti

Ve vymezeném prostoru je rozmístěno 12 ústřížků papíru, na každém ústřížku je napsaná právě jedna „moudrá“ věta. Hráči musí lístečky hledat a poté si přesně zapamatovat jejich znění. Když se hráč naučí větu zpaměti, jde ji přeříkat k hodnotiteli (instruktor), který kontroluje správnost. V případě chyby je hráč poslán pryč a musí se větu naučit správně (případně hledá jiný lísteček). V případě, že hráč řekl výrok

správně, zapíší se mu body na kartičku a jde hledat dál. Vítězem je ten, kdo jako první správně odříká všechny věty. Další hráči jsou hodnoceni podle počtu získaných bodů.

5. Fandění

Hrají všichni hráči najednou. Začíná se jako při „stříhané“ jeden proti jednomu (každý si najde někoho do dvojice) a hra se odstartuje. Vítěz souboje postupuje dál. Poražený hráč nevypadává, ale stává se fanouškem a podporou svého přemohitele. Jde tedy s ním, a co nejhlasitěji ho podporuje v dalším souboji. Hráč si zatím našel jiného vítězného hráče do dvojice. Tímto způsobem hra pokračuje až do chvíle, kdy zůstanou proti sobě poslední dva hráči a každý má kolem sebe řvoucí skupinu fanoušků. Vítěz je sice pouze jeden, ale pobavení jsou nakonec všichni.

6. Čísla

Hráče rozdělíme do tří skupin a ti si ve skupině určí pořadí, které budou v průběhu hry dodržovat. Ve vymezeném prostoru rozmístíme čísla od 1 do 30. Čísla jsou rozdělena do tří sad a rozlišena barevně. (Takže každá skupina hráčů má v prostoru čísla svojí barvy od 1 do 30.) Po odstartování vybíhá do vyznačeného území první hráč z každé skupiny a hledá číslo 1. Po úspěšném nalezení se s číslem vrací k družstvu a vybíhá druhý hráč pro číslo 2. Čísla musí být sbírána popořadě, hledat může vždy jen jeden hráč z družstva. Vítězí nejrychlejší družstvo.

7. Provlékání provázku

Hráči se rozdělí do skupin po 5 až 8 členech. Každá skupina dostane provázek dlouhý přibližně 15m. Úkolem je co nejrychleji provléknout provázek nohavicí a rukávem každého člena tak, aby všichni byli na provázku navlečení. Vítězí nejrychlejší družstvo.